



**Ana Sofia Reis de
Castro e Pinho**

**Intercompreensão, identidade e conhecimento
profissional na formação de professores de línguas**



**Ana Sofia Reis de
Castro e Pinho**

**Intercompreensão, identidade e conhecimento
profissional na formação de professores de línguas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do Programa
Operacional Ciência e Inovação 2010
do Ministério da Ciência, Tecnologia e
Ensino Superior.



Apoio financeiro da Fundação para a
Ciência e Tecnologia e do Fundo Social
Europeu no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio.



Ao meu avô,
meu primeiro e grande amigo.

o júri

presidente

Professor Doutor Domingos Moreira Cardoso

Professor Catedrático do Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira

Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria Helena Mendes Carneiro Peralta

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade

Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Gillian Grace Owen Moreira

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, pelo amor, apoio e incentivo incondicionais, e ao meu mano, pelo carinho, pela força, cumplicidade e alegria constantes; aos meus avós, pelo amor e pelas lições de vida; a toda a família alargada que acredita em mim; aos meus amigos, aliados de sempre, pela força e pelos momentos de escuta.

À Ana Isabel, minha orientadora, o meu reconhecimento pela confiança no meu trabalho, pelo conhecimento partilhado, pelos incentivos e pela amizade.

Às Lalianas, pela amizade, pelos diálogos construtivos, pelos momentos de relaxamento e pelas viagens partilhadas; a todos os membros do DDTE e professores com quem tive oportunidade de aprender e crescer; à equipa ILTE, pelos pontos de interrogação e exclamação que abalaram as minhas convicções.

Às orientadoras da escola, pelo apoio e compreensão, e às professoras com quem trabalhei, que enriqueceram este trabalho, pela dedicação e empenho, mesmo nos momentos mais atribulados, e pela investigação ter dado lugar à amizade.

A todos dedico uma pequena palavra de grande significado,
Obrigada.

palavras-chave

Intercompreensão, conhecimento profissional, identidade profissional, imagens das línguas

resumo

Enquadrado numa perspectiva praxeológica de Didáctica de Línguas, este estudo procura compreender o discurso sobre a intercompreensão, como finalidade da educação em línguas, no imaginário linguístico-profissional de futuros professores de línguas. Para o efeito, foram traçados os seguintes objectivos: (i) identificar as imagens da língua como objecto curricular no discurso de futuros professores; (ii) compreender as dinâmicas entre essas imagens da língua, o conhecimento didáctico e a identidade profissional à luz da temática da intercompreensão; (iii) identificar momentos de transformação e/ou estabilidade; e (iv) compreender as potencialidades formativas da intercompreensão.

A investigação acompanhou um grupo de quatro futuras professoras de línguas ao longo de dois anos do seu percurso de formação: a entrada na Didáctica de Línguas (4.º ano) e na Prática Pedagógica (5.º ano). Abraçando uma abordagem narrativa, a análise descritivo-interpretativa dos dados dá-nos a conhecer uma imagem da língua “gramatical”, instrumental e monolítica, de natureza experiencial, que entra em diálogo e/ou conflito com uma imagem plurilingue e multidimensional da mesma. Apesar dos sujeitos se identificarem com a intercompreensão, ao ponto de repensarem o seu projecto profissional, por factores contextuais e pessoais (alunos e conhecimento didáctico embrionário), não a conseguem concretizar em práticas de sala de aula. A imagem de um ensino plurilingue fomentador da intercompreensão torna-se uma imagem em busca de possibilidade.

A construção de conhecimento didáctico em intercompreensão, possibilitada pelo processo de formação que seguiram, contribuiu para o desenvolvimento do repertório plurilingue profissional das futuras professoras. Este conhecimento veio alimentar e sustentar a reconstrução da imagem da língua e, consequentemente, da identidade profissional das futuras professoras. Tendo iniciado o desenvolvimento de uma teoria prática sobre a intercompreensão, as professoras mostraram necessitar de mais formação e apoio, no sentido de uma integração efectiva entre pensamento e acção. Concluimos que a mudança e a perdurabilidade do imaginário linguístico-profissional dos futuros professores dependerão de um trabalho em torno da sua formação política, para a qual a intercompreensão se mostra um conceito holístico, mobilizador e accional. Neste sentido, traçamos algumas linhas de acção para o desenvolvimento de práticas de formação potenciadoras de processos de reconstrução pessoal e profissional do sujeito-professor.

keywords

Intercomprehension, professional knowledge, professional identity, images of languages

abstract

Within a praxeological perspective of Language Didactics, this study aims to understand how the discourse about intercomprehension, as an aim of language education, influences the linguistic and professional imagery of future language teachers. Thus, the following objectives were traced: (i) to identify the images about language as a curricular object in the discourse of language student teachers, (ii) to understand, in the light of the theme of intercomprehension, the dynamics between those images, the didactic knowledge and the professional identity of the student teachers, (iii) to identify moments of transformation and/or continuity, and (iv) to understand the educative potentialities of intercomprehension.

The research process followed a group of four language student teachers along two years of their educational path: the attendance of two disciplines of Language Didactics (4th year) and the pedagogical practice (5th year). Embracing a narrative approach, the descriptive-interpretative analysis revealed a “grammatical”, pragmatic and monolithic image of language, experiential in nature, which dialogues and/or conflicts with a plurilingual and multidimensional image of language. Though the student teachers felt identified with intercomprehension, which led them to rethink their professional project, due to contextual and personal factors (initial didactic knowledge and students themselves), they were not able of translating it into a didactically concrete form. The image of a plurilingual teaching, which would foment intercomprehension, became an image in search of possibilities.

The construction of didactic knowledge about intercomprehension brought about by the education process in which the student teachers were involved, contributed to the development of their plurilingual professional repertoire. This knowledge nourished and sustained the reconstruction of the future teachers' image of language and, consequently, of their professional identity. This being the beginning of a practical theory about intercomprehension, the student teachers revealed the need for more training and support, in order to accomplish an effective integration of their thinking and of their action. We conclude that a sustainable change of the student teachers' linguistic and professional imagery will depend on their political education, for which intercomprehension is assumed as a holistic and accional concept. For that purpose, we have traced some principles as possible guidelines to the development of formative practices, which may enhance the personal and professional reconstruction of the language student teachers.

“Experimentar novos caminhos sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos é aceitar toda a acção como uma aposta”

Wanderly Geraldi (2005: 6).

Índice

INTRODUÇÃO	7
Apontamentos introdutórios... ou de abertura ao discurso da investigação.....	9
1. ...sobre o enquadramento didactológico e o discurso da formação.....	9
2. ...sobre a intercompreensão	17
3. ...sobre a emergência e o desenvolvimento da investigação	30
PARTE I.....	37
Introdução.....	39
Capítulo 1 – A identidade profissional	41
1.1. Actualidade e complexidade do conceito	44
1.2. Teorias do sujeito e da identidade.....	55
1.3. Construção da identidade profissional.....	68
1.4. Relação do sujeito consigo próprio.....	76
1.4.1. Projecto profissional.....	77
1.4.2. Abordagem narrativa.....	80
1.5. Relação do sujeito com os outros.....	85
1.5.1. Abordagem linguística.....	87
1.5.2. Espaço intersubjectivo	90
1.5.3. Processos de (não-)identificação.....	93
1.5.4. Discurso profissional	97
Capítulo 2 – O conhecimento do professor de línguas.....	101
2.1. Uma perspectiva integrada do conhecimento do professor	102
2.2. Conhecimento pedagógico do conteúdo ou didáctico	110
2.3. Aprendizagem profissional	120
2.3.1. Natureza teórica e prática	121
2.3.2. Natureza inter-contextual	128
2.3.3. Natureza relacional e colaborativa.....	131
2.3.4. Natureza reflexiva e investigativa	136
2.4. Conhecimento pessoal	145
2.4.1. Aprendizagem por observação	151
2.5.2. Diversidade de termos e significações.....	156
2.5.3. Noção de Imagem.....	160
2.5.4. Relação com o objecto de ensino – imagens da(s) língua(s).....	170
Em síntese: imagens, identidade e conhecimento profissional – da estabilidade e da transformação.....	177

PARTE II	187
Introdução	189
Capítulo 1 – Da intervenção à análise – descrições de um desenho investigativo-formativo e metodológico	193
1.1. Preâmbulos à investigação	193
1.1.1. Fases da investigação	195
1.1.2. Plano da intervenção	197
1.1.2. Constituição do contexto de intervenção	204
1.2. Concepção e desenvolvimento de um percurso de formação	207
1.2.1. Princípios didácticos de um cenário plural	207
1.2.2. Desenvolvimento do <i>Percurso</i>	211
1.2.2.1. Sessões sobre intercompreensão	212
1.2.2.2. Projectos plurilingues	218
1.2.3. Métodos de recolha de dados	222
1.2.3.1. Portfolio	225
1.2.3.2. Diário, Caderno de Reflexões, Relatórios e Trabalhos de Grupo	226
1.2.3.3. Entrevistas	228
1.2.3.3. Transcrições	231
1.2.3.4. Materiais didácticos	232
1.3. Metodologia de análise	234
1.3.1. Categorias de Análise	237
1.3.2. Do discurso do investigador	248
Uma viagem pelo imaginário linguístico-profissional de futuros professores de línguas	249
Em jeito de abertura à narrativa	251
Capítulo 2 – O momento de descoberta	259
2.1. AL – “a compreensão da dimensão do outro”	260
2.2. CL – “língua e cultura são indissociáveis”	286
2.3. ES – “afinal, o que é a língua?”	301
2.4. JO – “a LM como base das aprendizagens”	319
2.5. Conclusões intermédias	353
2.5.1. Imagem da língua	354
2.5.2. Conhecimento profissional	365
2.5.3. Identidade profissional	380
2.6. Ponto da situação	390
Capítulo 3 – O momento de aprofundamento	393
3.1. Construção de conhecimento sobre <i>Intercompreensão</i>	393
3.2. Da teoria	395
3.2.1. Expectativas iniciais	396
3.2.2. O “conceito” de intercompreensão	399
3.2.3. Em jeito de síntese	440

3.3. Da acção.....	452
3.3.1. A caminho da inter-acção: os projectos plurilingues.....	453
3.3.2. O conhecimento didáctico em inter-acção.....	460
3.4. Ponto da situação.....	493

Capítulo 4 – O momento de distanciamento.....495

4.1. Potencialidades formativas da Intercompreensão para.....	496
4.1.1. ...o conhecimento profissional.....	496
4.1.2. ...a imagem da língua e a identidade profissional.....	517
4.2. Factores intervenientes na construção do imaginário linguístico-profissional.....	533
4.3. Ponto da situação.....	537

CONCLUSÃO.....541

Do olhar para trás...às pinceladas de perspectivas futuras: conclusões, propostas e indagações.....	543
--	-----

Bibliografia.....575

ÍNDICE DE FIGURAS/ESQUEMAS

Figura 1 – Dinâmica da identidade baseada nos diferentes domínios do <i>self</i> (Lauriala & Kukkonen, 2003)	49
Figura 2 – Eixos da investigação com enfoque na identidade profissional do professor (Beijaard et al., 2004: 124).....	52
Figura 3 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar (1996)	70
Figura 4 – Dinâmica da construção identitária segundo Gohier et al. (2001).....	71
Figura 5 – Modelo do conhecimento profissional de Sá-Chaves & Alarcão (2000a)	108
Figura 6 – Modelo do conhecimento pedagógico do conteúdo de Hashweh (2005).....	116
Figura 7 – Dinâmica do desenho investigativo-metológico.....	198
Figura 8 - Potencialidades formativas da investigação-acção à luz de uma abordagem reflexiva.....	219
Figura 9 – Macro-categorias de análise em interacção	239
Figura 10 – Síntese das categorias de análise da intercompreensão em acção	246
Figura 11 – Esquema descritivo-interpretativo 04/11/2001	261
Figura 12 – Esquema descritivo-interpretativo 25/11/2001	264
Figura 13 – Esquema descritivo-interpretativo 22/12/2001	272
Figura 14 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002	278
Figura 15 – Esquema descritivo-interpretativo 21/11/2001	287
Figura 16 – Esquema descritivo-interpretativo 04/12/2001	289
Figura 17 – Esquema descritivo-interpretativo 15/12/2001	291
Figura 18 – Esquema descritivo-interpretativo 09/04/2002	294
Figura 19 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002	296
Figura 20 – Esquema descritivo-interpretativo 04/11/2001	301
Figura 21 – Esquema descritivo-interpretativo 20/12/2001	305
Figura 22 – Esquema descritivo-interpretativo 27 e 29/03/2002	309
Figura 23 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002	313
Figura 24 – Esquema descritivo-interpretativo 21/10/2001	321
Figura 25 – Esquema descritivo-interpretativo 23/10/2001	326
Figura 26 – Esquema descritivo-interpretativo 08/11/2001	329
Figura 27 – Esquema descritivo-interpretativo 18/11/2001	332

Figura 28 – Esquema descritivo-interpretativo 17/04/2002	336
Figura 29 – Esquema descritivo-interpretativo 24/05/2002	339
Figura 30 – Esquema descritivo-interpretativo 29/05/2002	342
Figura 31 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002	345
Figura 32 – Paragem 1 – Progressão da construção imagética sobre a língua	358
Figura 33 – Dimensões do conhecimento profissional em construção e interacção (Momento de descoberta).....	379
Figura 34 – Movimento transitório e oscilatório da construção da identidade profissional ambicionada	388
Figura 35 – Paragem 2 – Progressão da construção imagética da língua	525
Figura 36 – Movimento transitório e oscilatório da construção da identidade profissional.....	530
Figura 37 – Dimensões e factores condicionadores do imaginário linguístico-profissional.....	534
Figura 38 – Formação de professores para a intercompreensão	553

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese das perspectivas sobre o sujeito na construção da identidade	67
Tabela 2 – Modelo de reflexão e acção pedagógica de Shulman (1987, 1993).	113
Tabela 3 – Cronograma do plano de intervenção e do processo de recolha de dados	197
Tabela 4 – Síntese das sessões sobre a intercompreensão	216
Tabela 5 – Caracterização da entrevista narrativa	230
Tabela 6 – Categorias de análise dos factores.....	241
Tabela 7 – Macro-categorias de análise das sessões	242
Tabela 8 – Tipologia das actividades	244
Tabela 9 – Síntese das principais características do Projecto 1	456
Tabela 10 – Síntese das principais características do Projecto 2	458
Tabela 11 – Diversidade linguística em aula de Inglês.....	458
Tabela 12 – Síntese das tarefas de interpretação	468
Tabela 13 – Síntese das tarefas metalinguísticas e metacomunicativas	475
Tabela 14 – Ocorrências de apelos aos conhecimentos prévios e à transferência	479
Tabela 15 – Síntese das tarefas metaprocessuais	481
Tabela 16 – Síntese das tarefas formativas.....	490

LISTA DE ABREVIATURAS

AL, CL, ES, JO	= futuras professoras
ALA	= Association for Language Awareness
CCI	= Competência de comunicação intercultural
DC	= Didáctica Curricular
DL	= Didáctica de Línguas
DLE	= Didáctica da Língua Estrangeira
DP	= Didáctica do Português
E/A	= Ensino/Aprendizagem
EDILIC	= Education et Diversité Linguistique et Culturelle
Galanet	= Plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas
I	= Investigadora
ILTE	= Intercomprehension in Language Teacher Education
Ja-Ling	= Projecto Janua Linguarum
LA	= Language Awareness
LALE	= Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
LE	= Língua Estrangeira
LM	= Língua Materna
L2	= Língua Segunda
QECR	= Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS A – MOMENTO DE *DESCOBERTA*

A – 1	Programas das disciplinas	3
A – 2	Trabalho de Grupo	11
A – 3	Diários	43
A – 4	Entrevista 1	105

ANEXOS B – MOMENTO DE *APROFUNDAMENTO*

B – 1	Ficha de caracterização.....	169
B – 2	Guiões do Percurso de Formação	189
B – 3	Sessões de formação: interações	211
B – 4	Caderno de Reflexões	285
B – 5	Relatório Individual	367
B – 6	Relatório de Grupo	393
B – 7	Projecto 1	429
B – 8	Projecto 2	599
B – 9	Entrevista às Supervisoras e Relatório de estágio.....	541

ANEXOS C – MOMENTO DE *DISTANCIAMENTO*

C – 1	Entrevista 2	559
-------	--------------------	-----

ANEXOS D

D – 1	Guião do <i>Percurso de Formação em Intercompreensão</i>	681
D – 2	Tabela das convenções utilizadas na transcrição.....	685
D – 3	Tabela da Tipologia das Actividades	689

INTRODUÇÃO

Apontamentos introdutórios... ou de abertura ao discurso da investigação

“tomorrow will always bring something that makes
teaching one of the richest, most interesting and challenging occupations
one could ever hope to engage in...if one is a *new teacher!*”
(Soltis, 1994: 259).

Estes *apontamentos introdutórios* dão início a esta nossa narrativa, introduzindo-a no pensamento didactológico em que nos movimentamos, ajudando a perceber a emergência e o enfoque da investigação que abraçamos, situando-a num espaço e num tempo específicos.

1. ...sobre o enquadramento didactológico e o discurso da formação

Assumir-se o repto presente nas palavras em epígrafe, no contexto do nosso estudo, significa considerar o “*paralelismo entre aprender a língua e aprender a ensinar a língua*” e a ligação entre a didáctica da língua e a didáctica da formação de professores de línguas (Alarcão, 1998: 72), isto é, significa contextualizar este estudo no espaço curricular da Didáctica de Línguas (DL) e no seu papel na formação de professores.

Sabemos do percurso conceptual e epistemologicamente evolutivo da DL, que nos dá conta de mudanças de enfoque, o que será dizer fases diferentes de “*conceptualizar o seu objecto de estudo e as suas modalidades de intervenção*” (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 150). Não enveredando, no entanto, por um aprofundamento descritivo dessas transições paradigmáticas, já efectuado, por exemplo, em Andrade & Araújo e Sá (2001), Andrade (2003b), Galisson (1980), Puren (1988) ou Melo (2006), interessa-nos, sobretudo, pensar o nosso estudo no contexto actual da DL e num espaço investigativo-institucional específico, ou seja, situá-lo nesta evolução.

Se tomarmos por referência o estudo de Alarcão et al. (2004), isso significa falar-se de uma Didáctica do Plurilinguismo (e para a Intercompreensão) na formação de professores de línguas (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001; Melo, 2006:42ss), no contexto da

qual não se pode ignorar as orientações da política linguística educativa (Conselho da Europa, 2005; Beacco & Byram, 2003a/b; Beacco, 2004). Por outras palavras, situamos o nosso estudo na articulação dos planos discursivos da Didáctica do Plurilinguismo e da Didáctica Curricular (DC), ela própria também marcada por enfoques temporalizados e específicos (cf. Andrade, 2003b).

Pensar na evolução da DL significa ter presente a *concepção de língua* e de falante/aprendente, bem como de professor de línguas, uma concepção que também se altera, se reconstrói e evolui, ganhando novos contornos, nomeadamente se pensamos na natureza política do ensino das línguas e das suas finalidades, demarcada nas acções do Conselho da Europa e da Comissão das Comunidades Europeias. Como explica Beacco, não se encontrando tanto preocupada com questões de natureza didáctica/técnica como outrora, a política linguística interroga-se actualmente sobre *“les finalités des enseignements de langues, sur leur relation avec la constitution d’une appartenance à l’espace culturel et politique européen ou sur leur rôle dans la cohésion sociale et la citoyenneté démocratique”* (2004: 42 ; Benayoun, 2005).

Será neste sentido que Coste (2001a) fala da *demande social do plurilinguismo*, que procura articular as exigências políticas inerentes à cooperação intergovernamental e os encantos da economia de mercado com a ideia de que *“les langues ne sont pas seulement de compétences dont l’acquisition s’achète, dont l’emploi se paie et dont la finalité ultime est de communiquer [mais] qu’elles sont aussi partie prenante du devenir européen, en tant que tel”* (Beacco, 2004 ; Chardenet, 2004). Embora sabendo da natureza geopolítica, ou seja, que a emergência e a proliferação do discurso do plurilinguismo se encontram muito ligadas à construção da Europa e ao contexto do alargamento da União Europeia – *“Le plurilinguisme est inséparable de l’affirmation d’une Europe politique”* (Assises, 2005)–, não nos interessa entrar aqui num discurso demasiado europeísta, preferindo pensar no plurilinguismo e na intercompreensão além fronteiras europeias, no espaço de comunicação alargada e na construção e valorização das pessoas, das suas identidades e diversidades, entrando assim num *“pensamento ecologizante”* (Morin, 2000, in Andrade & Araújo e Sá, 2001: 154) ou numa *“cidadania planetária”* se quisermos usar as palavras de

Gadotti (2000; 2003)¹. Neste sentido, as línguas são entendidas como meio e essência da construção da identidade dos sujeitos e das suas relações. Como explica o Conselho da Europa,

“Policies to develop plurilingualism among individuals need to counterbalance the market forces which tend to lead to linguistic homogenisation, thus limiting the potential of citizens to develop their unique individual linguistic repertoire. [...] Plurilingualism needs to be developed, therefore, not just for utilitarian or professional reasons, but also as a value that plays an essential role in raising awareness of and respect for linguistic diversity” (2005: 18; cf. Beacco & Byram, 2003a/b).

Relembrando a dimensão interventiva da Didáctica (Alarcão, 2004; Coste, 2001b: 192; Galisson, 1997, 2004; Puren, 2004), e sabendo que *“Temos que construir e reconstruir uma linguagem que possa corresponder ao nosso projecto de reconstrução do mundo”* (Armand Matterlard, in Siqueira, 2002), a linguagem accional que a DC tem procurado assumir é a do plurilinguismo e da competência plurilingue (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2003; Beacco & Byram, 2003; Coste, 2001a), esta última não como um fim em si, mas como modo de chegar a uma finalidade última, à sustentabilidade linguístico-comunicativa (Andrade, 2003b; Gadotti, 2003: 32-35; PNUD, 2004; Sá, 2007; UNESCO, 2003), constituindo-se num dos fundamentos do *“‘vivre-ensemble’ démocratique”*, potenciador da valorização cívica das línguas do outro e da intercompreensão:

“Si l’on reconnaît la diversité des langues de son répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité que l’on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l’Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d’une éducation à la tolérance linguistique, en tant qu’éducation interculturelle. Il revient à l’enseignement, particulièrement à celui des langues les plus recherchées, d’amener les apprenants/utilisateurs à considérer le développement de leur compétence plurilingue comme une finalité personnelle tout autant que comme la pleine réalisation leurs responsabilités de citoyen démocratique” (Beacco, 2004: 46; cf. Andrade & Moreira et al., 2002; Beacco & Byram, 2003a/b).

Falamos, assim, de preceitos que corresponderão à fase actual da evolução da DL e que visa fazer construir uma outra imagem da língua como objecto curricular, procurando

¹ Concordamos, portanto, com Gundara quando afirma que “In the European context an intercultural curriculum is essential at teacher education level, to ensure that teachers not only have a non-Euro-centric knowledge but also the skills to teach an intercultural curriculum” (2002: 5).

“derrubar uma abordagem da educação e formação linguística monolingue, estanque, compartimentada, pragmática, perfeccionista, para se lançar numa empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras, mas antes concorrem de igual modo para o desenvolvimento dos sujeitos, grupos e sociedades mais capazes de lidarem com a diversidade e de fazerem dela uma poderosa alavanca de desenvolvimento” (Araújo e Sá, 2004).

Neste sentido, num contexto educativo, reportamo-nos a uma concepção multidimensional e complexa da língua (Melo, 2006: 43), que se afasta da preocupação em fazer do sujeito/aprendente um bilingue perfeito e um falante competente, na sombra do falante nativo que domina equitativamente duas ou mais línguas diferentes, deslocando-se assim a acção didáctica para a formação da competência plurilingue (Alarcão et al., 2004: 277; Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155; Dabène, 2001: 46; Melo, 2006: 41-42). Ou como diria Coste, assiste-se à transição do nativo monolingue ao mediador plurilingue e pluricultural (1998b: 268).

Esta competência vem (ou procura fazer) destronar do pensamento didáctico o locutor ideal, alguém capaz de dominar e gerir de modo equilibrado e sistemático a língua, nas suas diferentes dimensões. Pelo contrário, a competência plurilingue é uma competência que, assentando num repertório plural, tem uma configuração de “géométrie variable” (Coste, 2001b: 196), sendo particular a cada sujeito, dinâmica, evolutiva, heterogénea, desequilibrada e compósita, porque aberta ao enriquecimento em função de novas experiências verbais, conferindo, assim, uma identidade linguístico-comunicativa a cada sujeito, estando, portanto, em constante transformação (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155; Andrade & Araújo e Sá et al., 2003: 493; Coste, 1998a: 15-19; QECR, 2001: 23-24):

“Considérons donc la compétence plurilingue comme l’ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d’un répertoire plurilingue. Mais il convient sans doute d’ajouter à cette première approche la caractérisation de ces mêmes connaissances et capacités comme contribuant, non seulement à la mobilisation et à la gestion, mais aussi à la construction, à l’évolution et à la reconfiguration éventuelle des ressources du répertoire. La compétence plurilingue s’inscrit en permanence dans des processus de transformation. Le parcours de vie d’un locuteur plurilingue comporte constitutivement des variations importantes dans la pondération, l’emploi ou la connaissance des différentes variétés de langues qui entrent dans son répertoire. Dans cette perspective comme dans la construction d’un premier répertoire plurilingue et la mise en place d’une conscience linguistique de cette pluralité, l’école a un rôle décisif à jouer, et nous, enseignants, au premier chef” (Coste, 2005a/b).

A competência plurilingue é uma competência que remete para uma outra concepção de sujeito na relação com a(s) língua(s) e a sua aquisição/aprendizagem. Como esclarecem Beacco & Byram, *“plurilingualism refers to languages not as objects but from the point of view of those who speak them. It refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use”* (2003b: 8).

Neste sentido, a competência plurilingue vem contrariar a ideia de que a língua é exterior ao sujeito que a aprende, para a compreender dentro do sujeito que a fala (Bakhtine, 1988; Geraldi, 1996/1999). Isto será dizer que o enfoque deixa de recair nas línguas em si para se reconhecer a centralidade do sujeito/aprendente e valorizar a identidade plural dos sujeitos, pois *“Nous avons donc différentes identités lorsque nous possédons plusieurs langues”* (Calvet, 2001). Assim, considerar praxeologicamente a competência plurilingue será considerar tudo o que a noção de plurilinguismo comporta de psico-cognitivo, sócio-afectivo, didático, político, educativo (cf. Beacco, 2004).

Com efeito, vários autores preconizam a sensibilização à diversidade linguística e a abertura às línguas como uma etapa propedêutica na aprendizagem das mesmas, particularmente em contexto escolar, no sentido em que esta abordagem poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias por parte dos alunos que potenciarão aprendizagens futuras. Dito de outro modo, acredita-se que este tipo de abordagem poderá desenvolver nos aprendentes uma cultura de aprendizagem (Coste, 1998b: 267; 2001a) e uma cultura linguística (Simões, 2006; cf. Candelier, 2003; Coste, 2001b: 201, 1998b: 267). Uma dimensão propedêutica igualmente valorizada em contextos de formação de professores (Andrade & Martins, 2003; Martins & Andrade, 2003), procurando que estes desenvolvam uma consciência profissional plurilingue (Pinho & Andrade, 2006).

Tendo em mente que *“o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”* (Moreira & Silva, 1955: 7-8, in Alarcão, 2001: 57), importará preparar os professores para novos trajectos linguístico-educativos e pedagógico-didáticos no sentido de dizerem coisas novas capazes de educar linguisticamente (cf. Andrade, 2003b). Espera-se que os professores sejam capazes, igualmente, de construir um *language-friendly*

curriculum (CEC, 2003), pois, apropriando-nos das palavras de Carlos Alberto Torres (1999), “*Viver, amar e conhecer [as línguas e os sujeitos que as falam] são verbos que os professores devem conjugar*”. Além disso, como alerta Brumfit,

“We move to and fro all the time, in and out of different languages. [...] thinking about one part of the **language curriculum** in isolation from the other parts makes very little sense. **Drawing the separate parts together** is sensible because of the way we learn languages, because of the ways we use them, and because of the nature of our linguistic environment”; “**unless all learners understand what it is to be part of a multilingual country in a multilingual continent, in a multicultural world, the point of foreign languages learning will be lost**” (2001: 79, 83, destaque nosso).

No entanto, importa não esquecer que a construção de um currículo escolar “amigo” das línguas, promotor da construção, rentabilização e do desenvolvimento do repertório e da competência plurilingue dos alunos e de processos de intercompreensão, implicará que os (futuros) professores de línguas se sintam identificados e comprometidos com essas finalidades. Implicará ainda que construam conhecimento profissional sobre a intercompreensão e a competência plurilingue, de modo articulado com os seus próprios projectos profissionais e com as imagens que têm sobre as línguas (também, e sobretudo, como objectos curriculares).

Este último aspecto tem-se mostrado de extrema importância, uma vez que as imagens podem funcionar, ora como factores potenciadores, ora como factores constritores das práticas educativas dos professores, sobretudo se as pensarmos numa lógica de mudança ou de inovação educativa (Bennett, 1995; Tann, 1993). Na verdade, como vários estudos têm indicado, “*as práticas curriculares são interdependentes dos olhares conceptuais, dos modos de pensar, das intencionalidades e das lógicas profissionais*” dos professores, dos seus sistemas de acção de natureza representacional (Araújo e Sá, 2006; cf. Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Connelly, 1988, Clandinin & Connelly et al., 1995; Ellis, 2004; Garmon, 2004; Freeman & Richards, 1996; MacDonald et al., 2001; Sanches & Jacinto, 2004; Tsui, 2003).

Como salienta Kervran a propósito das imagens,

“elles constituent un processus évolutif au cours duquel la construction d’une image de la réalité permet de mieux la cerner et d’agir sur la situation selon une dynamique faite de continuités et de ruptures incessantes, toujours renouvelées; les conceptions antérieures servent d’appui pour la

construction de nouvelles connaissances qui seront à leur tour modifiées et ainsi de suite. Ainsi, il n'y a pas d'apprentissage [de formation] sans représentations et, dans la perspective socioconstructiviste, elles désignent le cadre de référence (en construction et en réélaboration permanente) dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d'enseignement et d'apprentissage' (Castellotti, 2001a, p. 30) et concernent aussi bien les élèves que les enseignants" (Kervran, 2005: 11 ; cf. Castelloti, 2001: 24).

Assim, a presença do discurso do plurilinguismo na DC, vem colocar-lhe algumas interpelações e a redefinição de algumas das suas prioridades actuais. Não esquecendo que esta assume como um dos seus objectivos criar experiências diversificadas estimuladoras da construção do conhecimento profissional (Andrade et al., 2003), temos assistido à preocupação em se reflectir sobre o currículo que temos vindo a construir no nosso contexto de acção (embora esta não se esgote nem se limite a ele), no sentido de *"dotar os professores de uma lógica educativa, em detrimento de uma lógica escolar"* (Andrade, 2003b: 23; Gadotti, 2003: 22), assumindo o desafio de fazer (re)construir a imagem da língua como objecto curricular, proporcionando para tal espaços e processos que direccionem e apoiem essa reconstrução no sentido do plurilinguismo.

Este aspecto é importante, sobretudo, se considerarmos que o histórico linguístico-comunicativo e profissional dos professores de línguas é fundamental neste processo de reconstrução e transformação linguístico-profissional (cf. Alarcão, 2001b; Garmon, 2004; Pinho & Andrade, 2003/2005). Abrindo um pouco o véu, como este estudo indicará, e à luz de um projecto de investigação mais alargado e multi-contextual (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007; Araújo e Sá, 2006), os futuros professores de línguas cresceram, ao longo da sua aprendizagem linguística, com uma imagem da língua como um objecto monolítico, exterior ao sujeito e estanque no currículo escolar. Além disso, percebem a língua como um produto a transmitir, com um valor instrumental, considerando que ensinar línguas é fazer desenvolver uma competência comunicativa da qual se sobrevaloriza a componente gramatical, uma imagem muito colada a uma competência de falante nativo/perfeito, ou seja, uma competência que vê as línguas que constituem o sujeito como compartimentadas e numa lógica de adição.

Considerando que as imagens das línguas têm um papel molar na construção da identidade profissional dos futuros professores de línguas (cf. Barcelos, 2000; Bullough, Kowles, & Crow, 1992) e que a imagem experiencial/biográfica que acabámos de

descrever se mostra na contracorrente a uma imagem plurilingue, a DC tem-se questionado sobre as possibilidades que abre de (re)construção de uma nova identidade, no sentido de os futuros professores de línguas *“as consciencializarem como modo de renovação de espaços curriculares cada vez mais sustentadores de uma educação em línguas que as sociedades actuais não podem dispensar”* (Andrade et al., 2003, tradução nossa).

Como esclarece McLean, a propósito do processo de tornar-se professor,

“Images of self-as-person and self-as-teacher are critical to the process of becoming a teacher because they constitute the personal context within which new information will be interpreted, and are the stuff of which a teaching persona is created. But not all self-images are of equal worth in terms of imaging the possible or creating pathways to attain it” (1999: 58).

É neste sentido que Bullough, Kowles, & Crow consideram essencial que os contextos de formação inicial levem os futuros professores a encontrarem e a perceberem o seu papel, ajudando-os a perceber a identidade profissional que querem para si próprios, salientando que *“It is self evident that the more we know about how students become teachers, and the factors that influence their development, the better able we will be to forge teacher-education programmes that are genuinely educative”* (1992: ix).

Se pensarmos que estamos num momento da DC de Línguas que acredita na possibilidade de o futuro professor se auto-, hetero e eco-construir, pensar o currículo didáctico, no nosso caso, deveria significar pensar o tema da identidade profissional. Como dizem a este propósito Moreira & Macedo,

“Pode-se dizer que a teorização curricular propõe formas de selecção e de organização de experiências de aprendizagem em que conhecimentos se ensinam e se aprendem visando a produzir determinadas identidades sociais e culturais. Nos cursos de formação de professores e no aprendizado que se desenvolve na prática docente formam-se também certas identidades profissionais. Os currículos, portanto, ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos [...]” (2002a: 8).

Neste raciocínio, conceber um currículo que busca a construção de uma imagem curricular plurilingue parece fazer sentido numa lógica de *projecto “orientada para a acção e saber profissional”*, para a construção de uma identidade profissional consciente da sua natureza socioprática e plurilingue (cf. Roldão, 2001: 14-15), propondo-se superar o monoculturalismo e o *daltonismo cultural* (Stoer & Cortesão, 1999, in Moreira & Macedo,

2002b: 24; Cortesão et al., 2003: 20, 22), e valorizar a preparação pluralista dos professores, num processo de ressocialização e reestruturação das auto-imagens e das ideias sobre o mundo (cf. Zeichner, 1993: 76, 79). Contudo, importará ter presente que

“through all the demands of the working [and learning] environment, the teacher does not remain a “stable humanistic self” (Britzman, 1994). Rather, the teacher has an identity that can “embrace displacement”, that shifts as she encounters new challenges, new work environments, new social contexts, new questions, and new ideas (Britzman, 1994, p. 63)” (McLean, 1999: 70).

Tendo este pressuposto como ponto de partida (e também de chegada, como veremos no final deste trabalho), e considerando que uma identidade em “movimento” não significa que esta não possa ter um centro (Moreira & Macedo, 2002b: 26), uma primeira questão emergiu, subjacente a uma vontade de maior qualidade nas práticas de intervenção formativa que percorre a DC:

“Que situações de formação vão ser disponibilizadas aos professores, tendo em conta que a sua formação profissional tem uma base experiencial muito forte, mas necessita, para ser verdadeiramente formativa, que as experiências concretas possam ser conceptualizadas e teorizadas para, de novo, regressarem, vistas a uma nova luz, ao campo da actuação profissional para validação na prática?” (Alarcão, 2001: 62, 1997a: 167).

Com efeito, esta questão remete-nos para a crescente preocupação com os espaços curriculares através dos quais os futuros professores de línguas se construam profissional e identitariamente numa perspectiva de transformação pessoal e de consciencialização dos desafios e das finalidades actuais da educação em línguas (cf. Billiez, 1998; Santos, 2007, para maior aprofundamento sobre uma Didáctica do ou Educação para o Plurilinguismo). E esta preocupação encaminha-nos para o conceito de *intercompreensão*.

2. ...sobre a intercompreensão

Num momento anterior, nestes prolegómenos, dissemos que a competência plurilingue *não é um fim em si* (Beacco, 2004: 46), remetendo, subtextualmente, para finalidades políticas do ensino das línguas e para as potencialidades formativas das mesmas, como, por exemplo, a de educar para o auto-conhecimento e o conhecimento da alteridade (cf. Marques, 2002: 166-167), o que significará pensar, acima de tudo, na

dimensão constitutiva da própria língua(gem) (Ferreira, 2003; cf. ainda, Bakhtine, 1988; Franchi, 1977; Geraldi, 1996/1999; Souza, 1994).

Uma educação plurilingue, atendendo a objectivos político-sociais e formativos, persegue, em última instância, um desafio e uma grande finalidade: formar para a intercompreensão, ou para uma ética da compreensão (Morin, 1999/2002: 106) e da acção comunicativa, pois, como nos diz Krishnamurti (2005), *“To understand life is to understand ourselves, and that is both the beginning and the end of education”*. Mas essa compreensão não pode deixar de ser relacional, emergir na interacção entre os sujeitos, partindo das suas pluralidades pessoais, sociais, culturais e linguísticas. Como nos diz Vasseur, *“l’interaction est le lieu où se joue, au sens sérieux du terme, à la fois l’intercompréhension, l’action qui lui est liée et la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire”* (2005: 15). Além disso, reaprendendo Ortega Ruiz (2004: 27), importa ter presente que, sendo o sujeito uma realidade dialógica, este não se explica sem os outros, sendo na abertura ao e na interacção com o outro que o sujeito se constitui e define (cf. Delors, 1996: 44; Ricoeur, 1990).

E, neste sentido, compreende-se a importância do plurilinguismo e da valorização das línguas (sobretudo da materna), no sentido em que, parafraseando Assises (2005), sendo a língua a fonte principal de conhecimento do outro, se entende que a competência plurilingue funda a intercompreensão e que a unicidade de uma língua de comunicação internacional não é uma garantia de intercompreensão, de diálogo e de paz.

Neste contexto, formar os futuros professores para a intercompreensão significa *“começar por ensinar sobretudo a ler o mundo”* e ganhar uma nova inteligência sobre ele (Gadotti, 2003: 33-34; cf. Delors, 1996: 41-44; Morin, 1999/2002: 43)², mas também ajudar a *pensar o mundo* (cf. Santos, 2002) e a desenvolver uma consciencialização profissional plurilingue e intercultural, que se espera crítica, responsável e autonomizante (cf. Diaz-Greenberg & Nevin, 2003; Freire, 1996/2004: 38; Torres, 1999). Neste sentido, será importante levar o futuro professor a encontrar *“as linhas estruturantes do seu saber*

² Morin fala de uma inteligência geral, “apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de forma multidimensional e numa concepção global” (1999/2002: 43).

didáctico, pois só quando [este] encontrar as linhas estruturantes, estará em condições de produzir o seu próprio saber” (Alarcão, 1997a: 181).

Seguindo Starkey,

“Citizens in a democratic democracy need intercultural skills for living in communities where cultural diversity is the norm. They need critical cultural awareness to understand the world around them and challenge injustice, complacency, social exclusion and unwarranted discrimination. The construction of a peaceful, democratic and multicultural Europe [or World] requires plurilingual citizens” (2002: 29; cf. Gundara, 2002).

Assim, no contexto da formação inicial de professores de línguas, e da investigação de que aqui damos conta, a noção de intercompreensão tem sido valorizada pelo seu potencial formativo, pelas potencialidades que poderá oferecer ao desenvolvimento da sensibilidade educativa dos professores para com o mundo das línguas e das culturas, no sentido de as integrarem curricularmente numa dimensão educativa mais geral, a acção social de educar (Alarcão, 2002). O que nos leva a dizer com Starkey que “*A concern for intercultural communication [...] has recently placed language teaching and learning at the heart of a humanistic curriculum*” e “*the language classroom [as] a site where education for dialogue is especially developed*” (Tardieu, 1999: 24)” (2002: 29). Estes pensamentos relembram-nos Ortega Ruiz (2004) e a defesa de uma pedagogia da alteridade, valorizadora do *humano* e que recusa reduzir o Outro ao mesmo. Na opinião do autor, educar exige sair de si mesmo e ver o mundo desde a experiência do outro, defendendo que a educação deverá ser definida como um “acontecimiento ético” pautada pelo reconhecimento e acolhimento do Outro, pela revisão dos valores e das crenças e pelo compromisso com o mundo:

“educar es un acto de amor a todo lo que el educando es; que educar es un compromiso ético y político, es decir, *hacerse cargo del otro*” [...] “Esto se traduce en el desarrollo de la empatía, del diálogo, de la capacidad de escucha y atención al otro [...]; pero también la capacidad de analizar críticamente la realidad del propio entorno desde parámetros de justicia y equidad” (Ortega Ruiz, 2004: 15, 28; cf. ainda Freire, 1996/2004: 98).

Neste seguimento, quase que podemos chamar aqui Gadotti, segundo o qual os professores compreenderão melhor o seu papel na sociedade se “*educarem para a humanidade*”, abraçando uma “*pedagogia da esperança e da possibilidade*” (2003: 28).

A perspectiva do plurilinguismo e da intercompreensão implica, necessariamente, uma intervenção ao nível: (i) das disponibilidades dos próprios futuros professores para a compreensão da pluralidade e da alteridade, no sentido de se tornarem actores educativos críticos e capazes de “viver intensamente o seu tempo com *consciência e sensibilidade*” (Gadotti, 2003: 17), (ii) da adesão e do comprometimento dos professores em formação para com um ensino plurilingue, (iii) da acção destes na construção de um currículo “amigo” das línguas, isto é, uma acção traduzível numa criatividade e flexibilidade curricular potenciadoras da competência plurilingue dos seus alunos e da intercompreensão em geral.

Ora,

“No nosso ensino, vivemos hoje um importante momento de viragem que tem trazido para o centro das atenções e da acção política o estabelecimento de ensino enquanto espaço privilegiado de intervenção e o professor enquanto profissional que constrói a sua própria realidade e gere autonomamente o seu próprio espaço de acção” (Hargreaves, 1998: xii),

assumindo-se o professor como um profissional do currículo (Flores, 2000; Roldão, 2000), um gestor de aprendizagens (Gadotti, 2003: 16),

“não um mero executor de planos curriculares previamente definidos ao milímetro, mas um decisor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se ao professor (mas ao mesmo tempo confia-se no professor) que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objectivos educativos, nacionais e transnacionais” (Alarcão, 2001a: 21).

Nesta linha, falamos de uma intervenção que leve o futuro professor de línguas a compreender que o currículo “*é também aquilo que dele se faz*” (Tadeu da Silva, 1999: 148), ajudando-o a compreender a importância em se tornar um organizador de aprendizagens linguisticamente mais ricas, diversificadas e com sentido (também para ele próprio). Isto é, um “*profissional do sentido*”, “*buscando sentido para o que faz e apontando novos sentidos para o fazer dos seus alunos*” (cf. Gadotti, 2003: 16-17, 30). Por isso, com Coste (2001a), importará que o futuro professor reflecta sobre o desenvolvimento do currículo que contemple a construção de conhecimentos disciplinares plurilingues, favorecedores de um “*décloisonnement*” que se torna necessário entre as línguas e as disciplinas (cf. igualmente Allemann-Ghionda et al., 1999: 4).

Neste enquadramento, sabemos que ter um papel interventivo neste sentido, significa ser membro de uma cultura colaborativa e de comunidades profissionais, isto é, ser capaz de desenvolver um trabalho colaborativo e dialogante, inter- e trans-disciplinar, de “quebrar o isolamento profissional” (Alarcão, 2001a; Gadotti, 2003: 21-22, fala de um paradigma colaborativo), realizando actividades e projectos conjuntos, com vista ao desenvolvimento de um saber e uma cultura partilhados de ensino de línguas, comprometidos com uma educação para o plurilinguismo e a intercompreensão³.

Allemann-Ghionda et al. (1999), dentro de um paradigma da diversidade e de uma pedagogia intercultural, consideram que

“La problématique qui couve sous cette éducation à la pluralité concerne le rapport à l’Autre et le rapport aux Autres. L’éducation de tous les élèves à une intercompréhension des situations pluriculturelles et plurilingues, favorisent un nouveau rapport aux savoirs et à l’Autre, est donc également en question à travers la prise en compte de la dimension de la pluralité culturelle et linguistique dans la formation des enseignants” (1999: 4).

Neste contexto, um professor de línguas capaz de desenvolver práticas de intercompreensão terá, ele também, de ser formado na intercompreensão (Araújo e Sá, 2003: 84), ou seja, de construir conhecimento sobre si próprio (i) como falante na relação com as línguas e consigo próprio como professor “capable de faire une gestion flexible du curriculum (Roldão, 2000) où les langues et les cultures seront toutes valorisées en transformant la classe en espace de rencontre interculturelle, au service de la construction d’une vision positive de la diversité” (Andrade & Pinho, 2003: 174). Terá, sobretudo, que construir conhecimento declarativo, processual e contextual (Alarcão, 1992/2006) sobre o próprio conceito de intercompreensão, esperando-se que seja um conhecimento “transformador não só do sujeito que o percorre mas também da praxis educativa” (Araújo e Sá, 2003: 84).

Relevante para a presença do conceito de intercompreensão no discurso e nas práticas de formação inicial em DL, particularmente no contexto da Universidade de Aveiro, tem sido o conhecimento desenvolvido no âmbito do projecto ILTE – *Intercomprehension in Language Teacher Education*, cuja equipa integramos⁴. Sendo um

³ Estamos, no entanto, conscientes das dificuldades e dos constrangimentos que estas práticas educativas e profissionais implicam, como testemunham as nossas professoras em formação em vários momentos.

⁴ Projecto Sócrates – Língua Acção A, n.º 56290-CP-3-1998-LINGUA-LA, decorreu entre 1998 e 2002 e envolveu equipas de seis países: Portugal (Universidade de Aveiro/DDTE, equipa coordenadora), Espanha

projecto assente num conceito específico – a intercompreensão –, cada equipa procurou trabalhá-lo de acordo com as realidades e as exigências dos respectivos contextos sócio-educativos, buscando concretizar esse conceito em modalidades de formação de professores de línguas.

No nosso campo de acção em particular, este projecto procurou, através da construção de módulos temáticos de formação on-line, *“traçar algumas vias de desenvolvimento da tomada de consciência do que significa ser professor de línguas”* no momento político, social e linguístico-educativo actual, levando os formandos a: (i) desenvolverem atitudes de abertura para com as línguas, culturas e novas experiências comunicativas, compreendendo-as como um factor de desenvolvimento intelectual (Heyworth, 2003: 15), (ii) relativizarem o papel da língua inglesa como língua internacional de comunicação⁵ e a reconhecerem o valor pessoal, identitário e comunicativo da língua materna (Breidebach, 2002; Doyé, 2005; Trochot, 2002), (iii) compreenderem o ensino das línguas como um factor de desenvolvimento social, considerando-se que *“l'apprentissage des langues est un moyen d'action plutôt qu'un savoir”* (cf. Heyworth, 2003: 16), (iv) desenvolverem a capacidade de potenciar os repertórios globais de comunicação e de aprendizagem dos alunos, tornando-os aprendentes mais autónomos (Vieira, 1998), (v) potenciarem o uso dos conhecimentos prévios dos mesmos no desenvolvimento da sua competência plurilingue e no acesso ao sentido de informação linguístico-comunicativa nova, quebrando fronteiras (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 155), (vi) focalizarem-se mais no processo de aprendizagem do que nos produtos, mais nas habilidades e nas capacidades dos aprendentes, (vii) tornarem-se mais capazes de inovações curriculares e de trabalhar conjuntamente em projectos que valorizem inter e transdisciplinarmente as línguas e os conhecimentos sobre as mesmas, (viii) desenvolverem conhecimento didáctico sobre o conceito de intercompreensão (cf. Andrade & Araújo e Sá, 2001; Andrade & Moreira et al., 2002; site do projecto português www.dte.ua.pt/ilte, acesso restrito).

(Escuela Oficial de Idiomas, Salamanca), Itália (Università degli Studi del Piemonte Orientale “Amadeo Avogadro”, Vercelli), Reino Unido (University of North London, London), Noruega (Østfold College, Halden, Noruega) e Áustria (Paedagogische Akademie des Bundes in Wien); cf. site internacional do projecto www.lett.unipmn.it/ilte/.

⁵ “Teaching of English should be conceived so as to stimulate speakers’ plurilingualism and not block its later development in the name of a monolingual ideology” (Beacco & Byram, 2003: 28).

Acreditando-se que um trabalho didáctico para a intercompreensão teria que passar forçosamente pela generalização efectiva de uma competência plurilingue na população europeia⁶, a noção de intercompreensão mostrou-se uma passagem obrigatória que conceptualmente se tem mostrado complexa, sobretudo quando nos preocupamos em (des)estabilizar uma noção que se apresenta abrangente e multidimensional (Andrade et al., 2007; Santos, 2007).

Das variâncias e (in)constâncias conceptuais da intercompreensão

“Le concept de l’intercompréhension est l’une des idées les plus remarquables et les plus stimulantes dans le domaine de l’éducation plurilingue” (Doyé, 2005 : 5).

Sendo o conceito de intercompreensão relativamente jovem no debate didáctico, tendo começado a ser explorado e trabalhado, em contexto europeu, com mais intensidade na década de 1990 (Doyé, 2005), proliferando-se em *“projectos diversificados de formação e investigação, que têm contribuído para alargar o [seu] âmbito de aplicação”* (Andrade et al., 2002: 52), este tem assumido diversas interpretações e modulações (cf. Santos, 2007), nomeadamente dentro do campo da DL, também fruto dos pontos de observação disciplinares e teóricos que investigadores e formadores assumem (cf. por exemplo, Brochura *Recontres*, 2006; Capucho et al., 2007).

Como nos indica Santos (2007), a intercompreensão tem sido entendida ora como uma competência, ora como um método de aprendizagem de línguas, ora como estratégia de comunicação. Com efeito, a autora, tendo assumido como objectivo principal da sua própria investigação a clarificação conceptual de intercompreensão, faz uma descrição aprofundada dos sentidos do conceito, dando-nos a conhecer in-constâncias conceptuais no discurso de alguns dos textos de referência, nos quais os autores optam por *“um uso flexível do conceito e pelo envolvimento deste em noções mais ou menos aparentadas e igualmente pluri-significativas”* (Santos, 2007: 530). Tendo abraçado uma tarefa de pendor meta-analítico e interpretativo, como reconhece, Santos considera que os três entendimentos

⁶ Veja-se, por exemplo, os vários projectos europeus: EuroCom; EuRom4, Galanet, Galatea, IGLO, Sigurd.

acima enumerados “*não são estanques nem mutuamente exclusivos*” e que o carácter difuso que continua a permear este conceito de intercompreensão parece ser fruto de que,

“na elaboração de um sistema conceptual, como na construção de uma definição operacional, há que ter em atenção que os conceitos não independem de uma experiência social, que um mesmo termo pode dizer respeito a fenómenos diferentes, que termos diferentes podem dizer respeito ao mesmo fenómeno e que o significado dos conceitos pode mudar” (Goode e Hatt, 1972, in Santos, 2007: 504).

Recuemos no tempo e comecemos pelo nosso primeiro contacto com o conceito de intercompreensão. No projecto ILTE, ponto de partida também para o estudo de Santos (2007), procurou-se, de igual modo, delimitar o conceito de intercompreensão de modo a torná-lo uma noção útil, mais clarificada e clarificadora, em contextos de formação de professores de línguas. Uma tarefa que se pautou pela complexidade, não só pelas variações de interpretação do próprio termo, como também pela diversidade de termos que lhe surgem associados, como explicam duas das equipas do projecto:

“As we continue as European partners in the project, the definition [of intercomprehension] seems to become ever broader. Intercomprehension includes diversification, plurilingualism, multiculturalism, language transfer, code-switching, language comparisons, comprehension strategies, language learning strategies and much more besides” (Pomphrey, 1999);

“At the moment it is too early to give a precise, comprehensive and generally accepted definition of the term. The concept contains a wide spectrum of notions, which are also very difficult to be translated into German. [...] The cooperation with different partners has shown that the term Intercomprehension changes depending on the respective social, cultural and political conditions (ILTE: Áustria: 5)” (in Santos, 2007: 22).

Vejamos ainda esta passagem, precisamente a propósito das facetas e dos desenvolvimentos em torno do termo, numa tentativa de reconstruir as suas transições ou variâncias conceptuais:

“Em termos globais, passamos de uma noção de intercompreensão, entendida como a capacidade de compreender os locutores de uma mesma língua, a uma noção de intercompreensão aplicada ao entendimento de locutores de uma mesma família de línguas, para se chegar, nos últimos anos, a uma noção de intercompreensão, encarada como uma capacidade mais lata de tratamento da linguagem verbal (cf. Santos & Andrade, 2001). Assumimos aqui que esta competência de intercompreensão é parte integrante de uma competência comunicativa, plural, complexa, heterogénea e pragmática (cf. Coste, Zarate & Moore, 1997: 12), apenas efectiva se o indivíduo possuir capacidades de transferência inter e intralinguística, intercultural e interdisciplinar” (Andrade et al., 2002: 52).

O conceito de intercompreensão é, ainda, um conceito em busca de uma identidade conceptual⁷ (Capucho et al., 2007), o que terá levado Degache (2006) a alertar para a sua *flexibilidade* conceptual, Santos (2007) a considerá-lo um conceito fluído e Andrade et al. (2007) a designá-lo de conceito multidimensional.

Não sendo nosso objectivo investigativo “fixar”⁸ o conceito de intercompreensão, até porque nos parece que serão precisamente estas flutuações de perspectiva que o têm tornado tão “apetecível” do ponto de vista investigativo e formativo, podendo até mesmo afirmar-se que permite a articulação de “*différentes dimensions de l’éducation linguistique*” (Andrade & Pinho, 2003: 183), fomos, no entanto, permeadas pelas “sinuosidades” que marcaram, e ainda marcam, um enquadramento que importa agora mencionar. Isto porque nos parece essencial, na compreensão da construção de conhecimento sobre a intercompreensão por parte das futuras professoras de línguas (Parte II, Capítulo 3), personagens centrais do nosso estudo, uma construção que não poderá deixar de ser situada histórica e contextualmente no conhecimento que na altura tínhamos sobre *intercompreensão*.

Assim, na altura do nosso momento de intervenção, intitulado *Percorso de Formação em Intercompreensão* (que explicaremos na Parte II, Capítulo 1), o nosso discurso flutuava entre a intercompreensão como uma competência e/ou uma estratégia “ao serviço” do desenvolvimento da competência plurilingue (cf. Pinho & Andrade, 2004b), tornando-se esta última um fim em si. E neste sentido, seguíamos três grandes princípios didácticos que se ligavam à noção de intercompreensão: a curiosidade e o respeito pelo outro e pela diversidade linguístico-cultural, a capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a

⁷ Veja-se a Apresentação das actas do Colóquio *Diálogos em Intercompreensão*, realizado de 06 a 08 de Setembro de 2007 (Universidade Católica Portuguesa, Lisboa), no qual se apresentam como dois dos objectivos principais “Debater o ‘estado da arte’ no que diz respeito à noção de Intercompreensão e à sua evolução desde os anos 90” e “Esboçar uma estratégia internacional de difusão do conceito e das suas repercussões na didáctica de línguas” (Capucho et al., 2007: 9); ou ainda, o descritivo do número de *Les Langues Modernes* (coord. Christian Degache e Sílvia Melo), subjacente ao tema da Intercompreensão: “Le concept d’intercompréhension s’est installé durablement dans le paysage de la recherche en didactique des langues depuis une quinzaine d’années. Sous son nom ont été réalisés une large variété d’initiatives, d’outils et de dispositifs de formation témoignant de différentes conceptions de l’intercompréhension en tant que compréhension multilingue ou plurilingue, interaction plurilingue...”, presente em www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=799 (acedido em Março/2007).

⁸ Citamos a este propósito a nota 23 de Santos (2007): “...por nos ter sido feito notar, em particular pelo professor Wanderley Geraldi, [...] que tal acção [definir intercompreensão] poderia “esterilizar” o conceito, torná-lo demasiado fixo, fechado e, deste modo, desprovido da vitalidade que o tem caracterizado e da plasticidade que tem permitido a sua adaptação a diferentes contextos” (p. 535).

novos dados verbais e uma elasticidade ou flexibilidade linguístico-comunicativa e cognitiva (cf. Andrade, 2003a, para maior aprofundamento).

Ao longo da nossa investigação, as transições que marcaram e impulsionaram o nosso pensamento são fruto de um caminho de aprendizagem conceptual em muito concomitante com o de Santos (2007)⁹, sobretudo pelo contexto institucional partilhado, o que nos permitiu, de igual modo, viver e acompanhar as próprias evoluções, questionamentos e cogitações conceptuais em torno da intercompreensão enquanto conceito.

Ainda que não tivéssemos o conceito de intercompreensão “estabilizado”, na tentativa de compreender a intercompreensão como um conceito-chave na formação de professores de línguas, fomos capazes de, partindo de uma primeira aproximação de Andrade et al. (2002), de análises exploratórias dos dados e discussões no contexto do projecto ILTE, identificar e definir três dimensões do que poderia ser uma didáctica para a intercompreensão: uma dimensão política e social, uma dimensão metodológica e uma dimensão pessoal (Andrade & Pinho, 2003), cuja clarificação será feita ao longo da análise e da discussão dos dados e cuja sistematização será apresentada num momento final deste trabalho.

Recorremos a uma elipse com o objectivo de avançarmos nestes *Apontamentos introdutórios*, situando-nos no momento actual e no entendimento que temos do conceito de intercompreensão. Diremos que analisámos a concepção de intercompreensão que inicialmente abraçámos (a intercompreensão como uma competência/estratégia ao serviço do desenvolvimento da competência plurilingue), questionando-a à luz de dois domínios: a comunicação e a educação.

Reconstruímos a nossa perspectiva, sobretudo, quando:

(i) reflectimos sobre a intercompreensão como competência e encontramos essa noção muito ligada à própria noção de competência plurilingue, sendo difícil, nessa acepção, delimitar as fronteiras entre ambas (cf. igualmente Santos, 2007);

⁹ Note-se que ambas as investigadoras desenvolvem o seu trabalho no LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no DDTE/Universidade de Aveiro e sob a mesma orientação científica.

- (ii) movemos a nossa reflexão para o contexto da interacção verbal, em particular em encontros interculturais plurilingues (Melo, 2006);
- (iii) revisitámos Bahktine (1988) e recuperámos as ideias de que “a compreensão é uma forma de diálogo”, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”, implicando “ajustamento” entre os interlocutores e um discurso “activamente absorvido” (idem: 130-146);
- (iv) lemos Truillet (2000), que considera uma das características principais do diálogo a “*recherche d’une intercompréhension*”, implicando esta um *engagement* dos sujeitos na co-construção de interpretações comuns¹⁰ e uma capacidade “à meta-communiquer”;
- (v) nos apoiámos em Habermas (1986: 147-155) e no seu agir comunicacional, na ideias de intersubjectividade e reconstrução identitária, esforço, adesão, problematização, coordenação estratégica de projectos de acção, de visões do mundo (ou mundos) e sistemas referenciais em interacção e descentração – da comunicação como uma “*activité orientée vers l’intercompréhension*” (idem: 149);
- (vi) abraçámos a óptica accional e praxeológica de Brassac (2000; 2001) e ideias como “*communiacion®*” e uma “*epistémologie de l’inter*”;
- (vii) convocámos as potencialidades formativas do prefixo “inter”, mostrando que “*l’espace de passage est créateur*” (Serres, 1991), porque é permeado por dinâmicas paradoxais, nele se operando a ligação e a reciprocidade, mas igualmente a confrontação com o outro, a desconstrução, o conflito, a negociação e a reconstrução (in Alemann-Ghionda et al., 1999: 12; Bhabha, 1994: 38-39);
- (viii) introduzimos os princípios do inacabamento e da incompletude do sujeito (Araújo e Sá et al., 2006; Geraldini, 1996/1999: 19; Morin, 1996a/b), pois não podemos esquecer “*a condição primeira da linguagem: a de ser sempre uma incompletude. Nem os sujeitos, nem os discursos e nem os sentidos estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo num movimento constante do simbólico e da história*” (Piovesan et al., 2006: 3);

¹⁰ “La condition d’une co-construction d’interprétations communes ne signifie pas que les interlocuteurs doivent toujours tomber d’accord. Ils peuvent tomber d’accord sur leur désaccord, par exemple. Mais, dans ce cas, ils auront tous deux atteint une interprétation commune de la situation” (Truillet, 2000 :1).

(ix) partilhamos do entendimento de Melo (2006: 485), “a intercompreensão é sobretudo um processo que resulta da interacção e o seu principal objectivo”, “um produto que emerge conjunta e colaborativamente”, e de Santos (2007: 542), exigindo a “existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro”.

Por fim, reconstruímos a nossa noção quando

(x) nos questionámos sobre a finalidade última da competência plurilingue e do plurilinguismo como valor, ou seja, da educação plurilingue (Beacco & Byram, 2003) e recuperámos Gadotti (2003: 33) e Morin (1999/2002: 99), que consideram finalidade última da educação “formar para a compreensão”, isto é, “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição de solidariedade intelectual e moral da humanidade”, compreensão esta que exige a consciência da complexidade humana.

Este enquadramento levou-nos entender a intercompreensão como um fim último a atingir, um objectivo relacional/interpessoal e comunicativo que, no contexto educativo, julgamos não poder ser dissociado de implicações histórico-políticas e sociais que enquadram o conceito actualmente. Assim, ao assumirmos o seu cunho político-social estaremos a reconhecer a intercompreensão como uma finalidade da educação em línguas e a reconhecer as potencialidades formativas do conceito, pois acreditamos que “we [are] teaching *communication* (via language)” e não apenas “*language* (for communication)” (Allwright, 1977: 2, in Brumfit, 2001: 48).

Concluímos, deste modo, que, do ponto de vista da comunicação/interacção, a intercompreensão emerge de e numa construção dialógica (Bakhtine, 1988), sendo, portanto, o resultado que se busca num processo de interacção entre um eu e um tu, que se espera no sentido de um “nós”. Como tal, é inacabada e processual, porque as pessoas, os diálogos e as leituras se tornam infinitos nas suas possibilidades, sendo sempre possível outras co-traduições, construções de sentido e interpretações. A intercompreensão constrói-se, assim, num espaço de espelhamento onde identidades plurais se (re)visitam e (re)constroem em negociação, num espírito de esforço conversacional e comunicativo – num querer comunicar, construir entendimentos e com o outro socializar-se, partilhando

e/ou ultrapassando diferenças. Este esforço visa e potenciará momentos de intercompreensão, ou seja, momentos em que a co-construção de sentidos se concretiza.

Situando a intercompreensão num contexto plurilingue e intercultural, diremos que, no processo de interação, os sujeitos mobilizam os seus repertórios estratégicos e linguístico-comunicativos, pois, como refere Coste,

“[la compétence plurilingue] repose certes sur un répertoire relativement hétérogène de connaissances et de savoir faire dans différentes langues mais constitue bien un ensemble que l’acteur social gère comme tel, c’est-à-dire comme une palette de ressources dont il peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie, depuis des formes de parler [pluri]/bilingue où l’alternance des langues ne relève sans doute pas toujours de processus conscients jusqu’à des modes de raisonnement analytique comparant telle caractéristique de telle langue à tel trait de telle autre” (2001b: 196, 198).

Como podemos ver, no contexto educativo, o nosso entendimento de intercompreensão está ao serviço de uma dimensão social da educação (Alarcão, 2002) e de uma ética da compreensão, na perseguição de finalidades do ensino das línguas no sentido de formar actores educativos mais capazes de contribuir para a construção de um mundo melhor (Andrade, 1997; Marinho, 2004; Marques, 2002; Morin, 1999/2002)¹¹. Na opinião de Terrén (2000), este é um dos desafios pós-modernos da educação, o de constituir-se um espaço de transformação social, no qual o uso e a expansão do conhecimento e a prática educativa podem e devem contribuir para se organizar e alcançar um mundo melhor.

Em suma, *“Na sequência desta nova identidade da Didáctica, identidade em construção, reequaciona-se quer o trabalho de formação quer o trabalho de investigação em função não de uma língua única, mas de uma rentabilização dos percursos linguístico-comunicativos e cognitivos dos alunos”* (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 156). Relembramos que o nosso envolvimento no projecto ILTE foi o ponto de partida para o contacto com algumas das preocupações que o enquadramento didactológico que temos vindo a descrever coloca à formação inicial de professores de línguas, nomeadamente porque nos referimos a alunos em formação com

¹¹ Consideramos ainda que este é um entendimento que nos permite pensar a intercompreensão como um conceito que não se circunscreve à educação em línguas. Acreditamos que, embora o campo linguístico tenha sido o seu *locus* de emergência, de vitalidade e plasticidade, este não terá necessariamente que ser o seu campo de enclausuramento, sobretudo se pensarmos na intercompreensão de um ponto de vista político-didáctico.

um conhecimento profissional ainda “embrionário” e envolvidos num processo de transição de aluno para professor, mas que trazem consigo imagens fortes sobre as línguas e os modos de as ensinar, aspectos cuja relevância já tivemos oportunidade de pronunciar e que serão explorados neste estudo.

Este é o mote para entrarmos mais aprofundadamente no desenho da nossa investigação.

3. ...sobre a emergência e o desenvolvimento da investigação

Realizado no contexto da formação inicial de professores de línguas, o nosso trabalho situa-se na investigação preocupada em compreender como os futuros professores aprendem a ensinar línguas,

“There has been the need to study, to understand, and in a sense to define, *teaching* independent of its outcomes; this includes coming to understand the role and person of the teacher, the place of language as subject matter, and the role of diverse contexts and learners. There has been a parallel need to study *teacher education* as the means of developing in teachers the capacity to teach. Since teaching is the subject matter of teacher education, and teachers are its learners in that context, the two challenges are intertwined both conceptually and methodologically” (Freeman, 1996: 360, destaque original).

Considera Freeman (1996: 352) que a formação de professores de línguas deverá perseguir uma linha de investigação que assuma a centralidade do *pensamento* e da *aprendizagem* do professor de línguas e respectivos processos de construção, bem como o conhecimento da experiência envolvido nesses processos. O autor considera que este é um passo para que práticas da formação preocupadas com a construção da identidade profissional se desenvolvam com base numa compreensão sólida e fundamentada, a partir do conhecimento profissional que os futuros professores necessitam construir. Kane & Russell salientam a importância de se compreender o processo de “*becoming a teacher rather than learning how to teach*” (2005: 145), no sentido de construirmos programas de formação que contemplem, articulem e examinem as epistemologias pessoais dos futuros professores, preparando-os melhor para a realidade de ensino (cf. ainda Flores, 2004: 41).

Esta linha de investigação tem assumido diferentes perspectivas teóricas e enfoques, destacando-se, por exemplo, em estudos preocupados com a socialização dos

professores, com os dilemas que marcam a passagem de aluno a professor, com a construção do conhecimento profissional (cf. Beijaard et al. 2005; Braga, 2001; Flores, 2004; Tsui, 2003; Zeichner & Gore, 1990). Damos, ainda, como exemplo, o contexto brasileiro no qual, segundo Gimenez (2005), se podem identificar seis grupos de trabalho no âmbito da formação de professores de línguas (abrangência temporal 1998-1999), com enfoques (i) na relação teoria/prática (ênfase na reflexão) – formação inicial e contínua; (ii) na identificação das teorias/crenças (subjacentes ou explícitas); (iii) na análise do discurso no contexto de formação, procurando retratar-se o papel da linguagem na construção do conhecimento profissional; (iv) no auto-desenvolvimento através da investigação-acção; (v) em propostas de programas (como deveria ser a formação e que tipo de conhecimento profissional é mais relevante); e (vi) na identidade do professor como parte da formação profissional. Independentemente das abordagens, dos vários estudos ressalta a complexidade do processo *tornar-se professor*, pela sua multidimensionalidade e pelo seu carácter multifacetado, multideterminado e ecológico e, portanto, não linear (cf. por exemplo, Fernandes, 2003).

Em contexto nacional, Esteves & Rodrigues (2003), num estudo síntese (1990-2000), concluem que a investigação sobre a formação inicial de professores tende a ser “escassa, fragmentária e lacunar”¹² (cf. Lopes, 2004a; Sanches, 2005: 38). Consideram que este é um campo promissor a exigir uma agenda nacional que prossiga as tendências das temáticas e metodologias já encetadas (inspiradas num paradigma hermenêutico ou interpretativo), preocupadas com (i) a exploração e avaliação de estratégias de formação, (ii) a exploração do campo da componente prática da formação inicial, ou seja, a prática pedagógica supervisionada, (iii) a exploração das formas de construção do conhecimento profissional, (iv) a exploração de motivações, preocupações e dificuldades dos futuros professores, numa relação com a construção da identidade profissional e a socialização do professor. As autoras sugerem, ainda, que a investigação estimule novas abordagens e problemáticas.

¹² Segundo as autoras, “Sendo de há muito um campo de acção institucionalizado, a formação inicial de professores, em Portugal, só recentemente se constituiu em campo de investigação” (Esteves & Rodrigues, 2003: 17).

Feita esta contextualização mais geral, importa agora situarmos o nosso estudo na agenda investigativa, particularmente no que se refere aos seus temas centrais: imagens da *língua*, conhecimento e identidade profissionais.

Alarcão (2005), Lopes (2004a), Sanches (2005) e Sanches & Jacinto (2004) dão-nos conta do número limitado de estudos focalizados especificamente sobre a construção da identidade e do conhecimento profissional de futuros professores de *línguas*. De facto, estudos sobre a construção da identidade, do conhecimento e do pensamento profissional debruçam-se maioritariamente sobre aspectos gerais da profissão ou da instrução, tendo-se concedido pouca ou nenhuma atenção ao papel que a especificidade do objecto de ensino desempenha no processo de construção profissional, neste caso as *línguas* e a relação que os sujeitos em formação com elas estabelecem.

Num estudo recente, Roldão (2005) identifica, na agenda investigativa, um dos campos em aberto sobre os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional:

“O conhecimento profissional – natureza, construção e uso: Que representação têm os professores da natureza e componentes do seu conhecimento profissional? Como se relacionam com ele? Que lugar ocupa o conhecimento profissional na construção do processo identitário e no desenvolvimento profissional dos professores? Como é conceptualizado, usado, valorizado e apropriado? De que modo os dispositivos de formação não inicial, em contexto ou outros, contribuem para a construção deste conhecimento? Que peso tem a sua consistência, ou ausência dela, no desenvolvimento de uma profissionalidade docente mais sólida?” (Roldão, 2005: 80-81, destaque original).

Relativamente ao *lugar da língua no tornar-se professor*, os estudos de Alarcão et al. (2004) ou os de Andrade, Araújo e Sá & Moreira (2007) e Araújo e Sá et al. (2006), desenvolvidos no contexto do *Projecto Imagens*¹³, vêm evidenciar a premência de se realizar investigação, em contexto nacional, sobre as *imagens das línguas como objecto curricular* e a sua influência, nomeadamente, na aprendizagem e no ensino das mesmas ou na construção da identidade e do conhecimento profissionais dos futuros professores (cf. ainda Esteves & Rodrigues, 2003: 26). Por exemplo, Lopes (2004: 65-66) refere que a investigação em torno da identidade profissional tem assumido como referente a

¹³ *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

instituição, o contexto e o grupo de interacção. Não esquecemos, neste contexto, as preocupações de estudos sobre estas temáticas, que enfatizam a necessidade de se relacionar as noções de identidade profissional, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento prático pessoal, do qual fazem parte as imagens (cf. Beijaard et al. 2004; Connelly & Clandinin, 1988; Gudmundstir, 1991; Tillema, 1994).

Esta ecologia investigativa veio reforçar a importância de se realizarem mais estudos que contemplem as imagens curriculares das línguas dos futuros professores na dinâmica do processo de construção do seu conhecimento e identidade profissionais, assumindo este domínio, relativamente inexplorado, grande potencial para a educação/formação (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 88, que assumem este como um dos critérios principais para a escolha de um estudo em investigação educacional).

Estamos, assim, em conformidade com uma DL praxeológica, preocupada com as suas modalidades de intervenção e com a construção de conhecimento sobre as suas condições de eficácia, de modo a otimizar essa mesma intervenção, a alcançar novas compreensões e conceptualizações (Araújo e Sá, 1998; Galisson, 1997; Puren, 1999: 30-31). O que será dizer, uma DL comprometida em proporcionar “*un cadre à la transformation de ses représentations par celui qui apprend, à l'appropriation de connaissances nouvelles et à l'émergence d'une liberté*” (Meirieu, 1995, in Puren, 1997: 121). Relembremos que estudaremos as imagens da língua, o conhecimento didáctico e a identidade profissional à luz da *intercompreensão*.

Neste alinhamento, as direcionalidades deste nosso trabalho encontrámo-las na reflexão de Alarcão a propósito da temática principal que motivou esta investigação:

“Perante a **temática da intercompreensão** e seus reflexos nas políticas educativas e nos processos de ensino e aprendizagem, colocam-se alguns *desafios*, a exigir outros tantos *actos* e que sistematizo em três vertentes: **compreender**, **teorizar** e **intervir**. Esta enumeração não tem qualquer carácter sequencial [...] estas três vertentes se entrelaçam no tempo e nos seus efeitos recíprocos, sendo difícil compreender ou teorizar sem intervir e não parecendo possível intervir sem ter atingido um certo nível de compreensão e de teorização. Também aqui [...] a interacção é palavra-chave e acção-chave” (Alarcão, 2001: 63, destaque nosso).

No nosso caso em particular, os *desafios* do enquadramento didactológico e do discurso da formação até agora explicitados assentam no entendimento de que uma *praxis*

plurilingue e intercultural valorizadora da intercompreensão é uma actividade intencional que não está separada do projecto identitário de cada futuro professor, – como diz Gadotti, “*Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto*” (2003: 26) –, do seu conhecimento didáctico (enquanto mobilizador das outras dimensões do conhecimento profissional, cf. Parte I, Capítulo 2) e das imagens que este tem sobre as línguas. Neste contexto, várias questões emergiram e se foram afinando ao longo desta investigação e das interacções que a constituíram, situando o nosso estudo na confluência entre *research issues* (what you want to *understand* by doing the study) e *practical issues* (what you want to *accomplish*) (Maxwell, 1997: 82):

. Se a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico e se os sujeitos reagem às palavras que despertam em si ressonâncias ideológicas (Bakhtine, 1988: 95), quais as palavras mais significativas do contexto da formação para o projecto identitário dos futuros professores de línguas? Que expressão tem o discurso sobre a intercompreensão, como grande finalidade educativa do ensino de línguas, no discurso profissional dos futuros professores, enquanto *locus* de crescimento profissional, identitário e imagético?

Estes questionamentos mais gerais foram concretizados nas seguintes questões de investigação:

- Que imagens das línguas como objecto curricular têm os futuros professores?
- Como se articulam essas imagens da língua, o conhecimento didáctico e a identidade profissional dos sujeitos à luz da temática da intercompreensão?
 - Que processos de construção de imagens, conhecimento didáctico e de identidade profissional evidenciam os futuros professores de línguas?
 - Como poderá a formação inicial, em particular a DL, preparar os futuros professores para os novos desafios linguístico-educativos e profissionais?
 - Qual poderá ser o papel da intercompreensão nesse processo?

Foram estas questões que nos convocaram, enquanto investigadoras e formadoras, a *agir*. Agir para

- **Identificar** as imagens da língua como objecto curricular de futuros professores;
- **Compreender** as dinâmicas entre essas imagens da língua, o conhecimento didáctico e a identidade profissional à luz da temática da intercompreensão;
- **Identificar** respectivos momentos de transição, transformação e/ou estabilidade e factores envolvidos;
- **Compreender** as potencialidades formativas da intercompreensão enquanto conceito organizador de um percurso de consciencialização pessoal e profissional.

Contudo, para que compreendêssemos as potencialidades formativas da intercompreensão à luz das dinâmicas que acabámos de estabelecer, precisávamos também de **teorizar**. Teorizar no sentido de nos familiarizarmos melhor com os vários discursos sobre a identidade e o conhecimento profissional e respectivos processos de construção/desenvolvimento.

É desta teorização que nos fala a **Parte I** deste estudo, apresentada como um bloco:

- Capítulo 1 – A identidade profissional
- Capítulo 2 – O conhecimento do professor de línguas

Mas não poderíamos compreender apenas teorizando, mostrava-se imperativo **intervir**, sobretudo porque focar questões relacionadas com *identidade, conhecimento, pensamento e acção* se revela um **desafio**, já que teorizar sobre o *tornar-se professor de línguas*, escrever sobre *identidade e conhecimento* e respectivos processos de construção, implica ter presente que “*cada indivíduo tem uma organização e uma unidade que faz com que se desenvolva e actue como um sistema único, em que eventuais dimensões nunca podem ser consideradas senão como interdependentes das outras*” (Simões & Ralha Simões, 1997: 46-47).

A necessidade interventiva deu origem à componente empírica deste estudo, organizada na **Parte II** deste texto. O que será dizer, ao desenho de um *Percurso de Formação em Intercompreensão*, através do qual tivemos a oportunidade de interagir e aprender com um grupo de futuras professoras das Licenciaturas em Ensino de Línguas, correspondente ao

- Capítulo 1 – Da intervenção à análise – descrições de um desenho investigativo-formativo e metodológico.

E porque “*Nós aprendemos a aprender [e a investigar também] com gente que está a aprender a aprender*” (Torres, 1999), foi possível alcançar alguma **compreensão** sobre a dinâmica que nos propúnhamos analisar, as imagens das línguas, a identidade e o conhecimento profissionais, um processo que deu corpo aos capítulos subsequentes numa *Viagem pelo imaginário linguístico-profissional* das futuras professoras de línguas:

- Capítulo 2 – Momento de descoberta
- Capítulo 3 – Momento de aprofundamento

- Capítulo 4 – Momento de distanciamento.

Assumindo que, como Alarcão refere, a interacção é uma **acção**-chave, regressamos novamente a uma mescla de teorização e (vontade de melhor) intervenção. Neste sentido, e também porque não compreendemos uma investigação em formação de professores que não procure respostas e algumas possíveis soluções para problemáticas emergentes, terminamos este trabalho:

- Do olhar para trás...às pinceladas de perspectivas futuras: conclusões, propostas, indagações.

Finalizamos lembrando, com Sousa Santos, que *“A condição epistemológica da ciência se repercute na condição existencial dos cientistas”* (1987/2002: 58) e, assim sendo, não podemos deixar de terminar estes *Apontamentos introdutórios* sem destacarmos a nossa própria contingência e o carácter investigativo-biográfico deste estudo, pois

“A bem da verdade, temos de suspeitar de nossos saberes, ainda que confiando neles, e estar dispostos a considerar o que não prevíamos, isto é, o nosso conhecimento não tem podido saber de tudo sobre tudo. Há algo de desesperador nessas afirmações uma vez que nos retira a estabilidade, mas que pode corrigir nossas presunções de tudo saber, especialmente a presunção cientificista” (Almeida & Petraglia, 2004: 7).

Tentámos, sobretudo, compreender os fenómenos que nos propusemos estudar através *“do sentido que os sujeitos conferem às suas acções”*, inserindo-nos nesta rede de interacções que nos permite co-construir um *“conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo”* (cf. Sousa Santos, 1987/2002: 22), tendo sempre presente que, num paradigma da complexidade (Morin, 1991), é preciso *“aceitar a impossibilidade constitutiva de cada investigação analisar tudo ao mesmo tempo e sob todos os ângulos, encarando cada trabalho sempre como um ponto de partida”* (Araújo e Sá, 1996: 11, seguindo Reuter, 1995: 247; Morse & Chung, 2003).

Um ponto de partida para condições de possibilidade em investigação e formação de professores...

PARTE I

Introdução

Os dois capítulos, aqui apresentados como um bloco, procuram ir ao encontro dos principais eixos investigativos e epistemológicos do estudo que desenvolvemos. Tal como explicitámos nos *Apontamentos introdutórios*, este visa a compreensão, à luz da temática da intercompreensão, da relação entre identidade profissional, conhecimento didáctico (este enquanto componente central que faz interagir e mobiliza todas as outras componentes que integram o conhecimento profissional) e imagem da língua como objecto curricular, concedendo a esta última um dos pilares centrais no processo de construção do futuro professor de línguas.

Acreditamos que o projecto profissional (enquanto concretização de uma identidade ambicionada) de cada futuro professor estará intimamente interdependente do conhecimento didáctico e das reconstruções imagéticas de cada um sobre o objecto de ensino de que se ocupa – as línguas. Podemos, assim, dizer que estes processos são mutuamente sustentáveis, no sentido em que o futuro professor vai construindo a sua identidade profissional num processo dialógico com o conhecimento que também vai construindo acerca de si, da profissão, das línguas e das práticas de educação linguística (Andrade & Araújo e Sá., 2005; Andrade et al., 2003; Lopes, 2002; Ponte & Oliveira, 2002).

Neste contexto, o nosso estudo focaliza-se na *pessoa*-futuro professor de línguas, entendendo-a nas suas dimensões pessoal, profissional e social. Olharemos a identidade profissional, o conhecimento didáctico e as imagens da língua como objecto curricular no contexto da história pessoal dos futuros professores de línguas, privilegiando o cruzamento das perspectivas biográfica (Clandinin, 1993a; Elbaz, 1991; Goodson, 1992) e ecológica (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) e a ideia de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida (Day, 1999). Perspectivamos, deste modo, o futuro professor na “*sua matriz de continuidade temporal, de percurso, de trajectória, de caminho a percorrer*” (Sá-Chaves, 2000c: 95-96), perpassando nestes capítulos uma óptica multidimensional e transformativa do sujeito, pois, como afirma Vieira,

“Qualquer aprendizagem modifica sempre o saber pessoal, na medida em que nunca se aprende a partir do nada e na medida também em que a aprendizagem é feita por assimilação e retenção do novo por comparação e integração com e no velho. Aprender significa sempre, de alguma forma, transformar-se” (2000: 50, 64-65).

A incursão teórica que aqui apresentamos desenvolve-se, assim, no sentido de uma compreensão dos processos e de factores envolvidos na construção e no desenvolvimento da identidade e do conhecimento profissionais, a que não é alheia a participação em projectos de investigação mais alargados sobre a identidade profissional (Alarcão, 2005; Andrade et al., 2003) e sobre as imagens das línguas e o plurilinguismo (Araújo e Sá, 2002; 2007).

Devido à complexidade das questões a tratar, teorizaremos separadamente a identidade profissional (Capítulo 1) e o conhecimento profissional (Capítulo 2), no sentido em que o primeiro capítulo se assumirá como uma *teoria do sujeito profissional*, ao passo que o segundo tratará aspectos mais específicos relacionados com uma *perspectiva integrada do conhecimento do professor*. Através destes capítulos, marcados por intertextualidades, procuraremos construir um “*conhecimento subjectivo, contextualizado, capaz de captar a singularidade dos processos de ensino e de formação para nela se fundamentar a construção da formação*” (Estrela, 2002: 20). Por fim, terminaremos esta parte teórica com uma síntese de abertura ao nosso estudo empírico.

Acresce dizer que estes dois próximos capítulos, enveredando pelo “*movimento incerto do cruzamento de ideias*” (Kaufman, 2004: 8) e por análises exploratórias da componente empírica do nosso trabalho, dão início à nossa teoria prática em construção.

Em jeito de abertura, remetemos para as palavras de Geraldi que nos parecem traduzir as principais linhas de força dos capítulos que se avizinham:

“Esquecemos que as temporalidades constroem diferentes identidades, que a alteridade implica co-cidadania e que nada há que fundamente, internamente ou externamente, uma autonomia absoluta que exija autenticidade e conformidade consigo próprio. Somos mutáveis e mutantes. [...] não somos transparentes, não somos límpidos, não somos e não estamos sempre iguais, ao contrário somos e não somos o que gostaríamos de ser, temos nossas dependências do que é a nossa história, do que nos cerca, do que nos faz capazes de responder e assumir um lugar” (2005: 6).

Capítulo 1 – A identidade profissional

“O modo como o currículo é interpretado depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores” (Day, 1999: 17).

As questões do enquadramento didactológico apresentado nos *Apontamentos introdutórios*, relacionadas com o discurso do plurilinguismo e da intercompreensão, chamam-nos a atenção para a construção curricular que se exige e confia ao professor de línguas que, tal como Andrade (2003b) explica, terá que assumir novos trajectos linguístico-educativos e pedagógico-didácticos. Estes são, no entanto, percursos que não poderão ser entendidos fora da identidade pessoal e profissional de cada professor de línguas, o que será dizer, da auto-imagem¹⁴ que cada sujeito profissional ambiciona e idealiza, do papel que o professor se vê a assumir e que, efectivamente, pode desempenhar no contexto da educação linguística dos seus alunos (Doecke, 2004).

Estes são aspectos que se colocam igualmente num estudo sobre o *tornar-se professor de línguas*, sobretudo se reconhecemos que “Qualquer aprendizagem é instalação de uma nova identidade para aquele que aprende” (Develay, 2004: 60) e que toda a formação de professores, para além de visões sobre o lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação, abriga visões da profissão, podendo estas últimas concorrer para que o mal-estar docente se inicie já na formação inicial (cf. Estrela, 2002; Lopes, 2001b; Moreira & Macedo, 2002a; Pereira, 1999). Para além de situar as fontes de emergência do mal-estar docente no contexto sócio-educativo e no contexto escolar, Lopes considera que a formação inicial tende a aproximar a imagem real da profissão à imagem ideal, levando a que se forjem ideais pedagógicos e identidades profissionais não realizáveis. A autora acrescenta que, ao concorrer para uma imagem idealizada da profissão, a formação inicial vai contribuindo para fragilidades e imaturidades pessoais, para uma visão redutora da profissão, nomeadamente porque não é dada a possibilidade aos futuros professores de

¹⁴ Embora a palavra *imagem* seja recorrentemente usada ao longo deste capítulo, dedicar-lhe-emos especial atenção no Capítulo 2 desta Parte I, onde sobre ela reflectiremos dentro de uma perspectiva integrada e holística do conhecimento do professor.

antecipar e compreender o real, o que virá contribuir para o “choque com a realidade”, para sentimentos de mal-estar e de insatisfação e para as rotinas como modos de sobrevivência (Lopes, 2001b: 278, 2002b, 2004b; Ponte & Oliveira, 2002: 159).

A investigação realizada no âmbito da construção da identidade profissional de futuros professores tem destacado a importância de se prestar atenção a este processo, em especial à dimensão pessoal da identidade profissional (Alarcão, 2005), já que, como afirma Bullough:

“Teacher identity – what beginning teachers believe about teaching and learning as self-as-teacher – is of vital concern to teacher education; it is the basis for meaning making and decision making. (...) Teacher education must begin, then, by exploring the teaching self” (1997: 21, in Beijaard et al, 2004: 109).

Neste contexto, seguindo Alin, importa estudar a dinâmica que ocorre entre a identidade profissional, ou seja, o lugar subjectivo sentido pelo sujeito a propósito da sua prática e do seu discurso, e a identidade da profissão, o lugar objectivamente situado e datado de uma profissão reconhecida e identificada por uma sociedade (2000: 32). Esta é uma opinião partilhada por Snoeckx,

“Il est, à mon avis, essentiel que les formateurs et les plans de formation s’interrogent sur cette dimension identitaire, dès la formation initiale professionnelle, ne serait-ce que pour en connaître le effets sur les apprentissages du point de vue des obstacles ou des facilitations. En effet, si la formation professionnelle s’inscrit dans un agir et un devenir social, la question des identités sociales et par-là même professionnelles ne peut être passée sous silence” (2000 : 214).

Acrescenta, ainda, a autora que a questão das dinâmicas entre a identidade profissional e a identidade da profissão permitirá compreender os impasses que ocorrem na formação inicial, tanto ao nível das rupturas, como também das indiferenças face às abordagens propostas, mais concretamente na articulação entre teoria e prática (Soneckx, 2000: 215).

Se estudos, centrados no professor em exercício, demonstram a existência de tensões entre a identidade colectiva e a identidade individual, entre as identidades actuais (o que o sujeito é num dado momento) e as possíveis (o que o sujeito deverá ser e o que o sujeito quer ser), Bouchard & Chevrier (2000) vêm dizer que importa estudar estas questões desde a formação inicial e identificar os meios para favorecer uma progressão

mais harmoniosa. Num retrato metodológico da investigação sobre a construção da identidade profissional do professor, com enfoque nos alunos em formação inicial, os autores concluem que a grande maioria dos trabalhos abraçam uma óptica de intervenção, dando prioridade às implicações práticas para a formação dos futuros professores.

É, neste espírito, que este capítulo se situa. Sendo nosso interesse compreender a construção identitária na relação com a imagem da língua, enquanto objecto curricular marcado por metamorfoses, e com o conhecimento didáctico sobre esse mesmo objecto (enquanto conhecimento que sustenta e alimenta a construção identitária e imagética), propomo-nos, neste capítulo, contribuir para a reflexão em torno da identidade profissional do professor de línguas e da sua construção, tendo como referencial “*o problema do sujeito consigo próprio, com os outros e com o universo simbólico que co-constrói*” (Faia, 2005).

Através deste capítulo, procuramos apresentar uma *teoria do sujeito profissional* no campo epistemológico desta investigação. Assim, de modo a obtermos uma ancoragem discursiva que nos permita melhor compreender as dinâmicas que nos propomos estudar (imagem da língua / conhecimento didáctico / identidade), socorrendo-nos de leituras transversais e interdisciplinares, fazendo uma incursão cruzada pelos enfoques antropológicos, psicológicos, sociológicos e linguísticos, pelas sustentações da fenomenologia e da hermenêutica, num processo de construção teórica que nos deu a conhecer um campo epistemologicamente rico e marcado por facetas multi-polares da identidade (Sanches & Cochito, 2002: 89-90). Importa referir que não faremos uma descrição aprofundada dos pontos de vista particulares de cada campo disciplinar ou linha de pensamento; estes encontrar-se-ão diluídos na nossa conceptualização sobre a identidade, que procura ser holística e integradora dos destaques que cada perspectiva valoriza, interpretados à luz dos nossos propósitos.

Estruturalmente, este capítulo faz, num primeiro passo, uma abordagem ao conceito de identidade, situando-o no friso temporal de modo a retratar a sua pertinência actual e a dar algumas pinceladas sobre as principais tendências investigativas. De seguida, faremos a apresentação de algumas perspectivas sobre a identidade e o sujeito

que situarão, num terceiro passo, o entendimento de identidade profissional que perpassa este trabalho.

1.1. Actualidade e complexidade do conceito

“[L’identité] se situe non pas à un carrefour, mais à plusieurs. Il intéresse pratiquement toutes les disciplines, et il intéresse aussi a toutes les sociétés qu’étudient les ethnologues” (Lévi-Strauss, 1977: 13).

O fenómeno sobre o qual nos propomos teorizar caracteriza-se pela sua multidimensionalidade e extrema complexidade. Ao abordá-lo incorremos num universo conceptual diversificado e, por vezes, controverso e polarizado, uma vez que o conceito de identidade tem sido abordado pelas mais diversas posições epistemológicas e ideológicas, estando-se perante referentes teóricos múltiplos, difusos e ecléticos (Marques, 2002: 7; Sanches & Cochito, 2002: 90; Santana, 2004). Podemos dizer que, seguindo Kaufmann (2004: 10-11), a identidade se tem vindo a revelar um conceito dinâmico, operativo, um instrumento de estimulação intelectual que tem atravessado barreiras disciplinares.

De um ponto de vista epistemológico, deparamo-nos com uma proliferação de abordagens e perspectivas, situando a identidade nas arenas global, nacional, local e pessoal, podendo dizer-se que tem havido uma explosão discursiva nos últimos tempos em torno deste conceito (Adão & Martins, 2004; Grossberg, 1996; Kaufmann, 2004; Mercer, 1990). Erikson, a este propósito, afirma que *“plus on écrit sur ce thème et plus les mots s’érigent en limite autour d’une réalité aussi insondable que partout envahissante”* (1968: 5, in Dubar, 1997: 109; Kaufmann, 2004). Esta temática tem vindo a adquirir importância, tanto em termos sociais e políticos, como no âmbito dos discursos académico e investigativo em ciências sociais, onde tem vindo a ocupar um lugar conceptual de destaque pelas possibilidades que parece oferecer à compreensão das mudanças sociais, culturais, pessoais e profissionais (Carrolo, 1997; Kaufmann, 2004; Silva, 2005; Woodward, 1997).

A importância do conceito ecoa nas palavras de Gilroy,

"We live in a world where identity matters. It matters both as a concept, theoretically, and as a contested fact of contemporary political life. The word itself has acquired a huge contemporary resonance, inside and outside the academic world. It offers much more than an obvious, common-sense way of talking about individuality and community. Principally, identity provides a way of understanding the interplay between our subjective experience of the world and the cultural and historical settings in which that fragile subjectivity is formed"; "Identity has clearly become a core component in the scholarly vocabulary designed to promote crucial reflection upon who we are and what we want" (1997: 301, 302).

Para além do interesse impulsionado pela potencial riqueza do conceito (Carrolo, 1997), este sido alvo de algum olhar crítico visando a sua desconstrução semântica (Lévi-Strauss, 1977), no sentido em que nem sempre se encontra uma concepção consensual de identidade, tendo em conta que os significados que lhe são atribuídos parecem ter tanto de diverso como de antagónico (Kaufman, 2004: 10). A problemática da sua definibilidade ilustra-se pela amplitude semântica e pela enorme confusão terminológica relacionada com este conceito, por vezes inserido na categoria dos "faux amis" (Maalouf, 1998: 15).

Laplangine afirma que o problema do termo identidade reside no conteúdo e nos contornos do conceito, questionando a eficácia ideológica da noção de identidade, ao dizer que "*L'identité, ce n'est pas un concept, mais une notion floue qui s'étale*", já que faz parte do grupo de palavras que "*sont généralement accompagnés de toute une bande de collègues, mots et expressions*" (1999: 17-181; cf. ainda Dubar, 1996; Gilroy, 1997: 301; Kaufmann, 2004; Kellner, in Bauman, 1996: 18; Marques, 2002; Mucchielli, 2002; Sarup, 1996: 1). Para além disso, alguns autores acreditam que confinar ou fixar a identidade a uma definição será uma ilusão, uma vez que o próprio sujeito é instável e multifacetado, um ser bio-psico-sócio-afectivo (Marques, 2002; cf. ainda Bauman, 1996; Cameron, 1995; Morin, 1995; Jonsson, 2005; Santana, 2004).

Relativamente à complexidade do conceito e à sua pluri-significação, Mercer (1990) salienta que palavras como *identidade*, *diversidade* e *fragmentação* são palavras-chave da condição e do vocabulário pós-modernos¹⁵ que, ao adquirirem conotações muitas vezes

¹⁵ Não é nosso intuito entrar aqui numa discussão acerca do termo mais 'apropriado' para a denominação do espaço-tempo em que nos encontramos, estando conscientes de que termos como 'mundo moderno contemporâneo', 'modernidade tardia' (Giddens, 1994), 'contemporaneidade', 'modernidade' (Faia, 2005), 'sociedade pós-moderna', 'pós-modernidade', entre outros, são utilizados como referência ao mundo contemporâneo. Para uma discussão acerca da delimitação do nome cf. Bhabha (1994), Magalhães (1998: 21-23). Mercer considera que "One way of clarifying what is at stake in the postmodern is to point out that the grammatical prefix 'post' simply means the noun it predicates is 'past'. The ubiquitous prefix thus suggests a

diferentes, levam a ambiguidades ao nível da sua compreensão. Um exemplo do que temos vindo a dizer prende-se com os termos “identidade” e “subjectividade” que, como expõe Woodward (1997: 39), são muitas vezes usados como termos recíprocos, permutáveis, referindo-se a autora à possibilidade de sobreposição entre os dois. A este propósito, Hall prefere o termo subjectividade, no sentido em que esta

“more accurately denotes our social constructs and consciousness of identity. We commonly speak of identity as a flat, one-dimensional concept, but subjectivity is much broader and more multifaceted; it is social and personal being that exists in negotiation with broad cultural definitions and our own ideals. We may have numerous discrete identities [...] and a subjectivity that is comprised of all of those facets, as well as our own imperfect awareness of ourselves” (2004: 134).

É neste contexto que Camaron (1995) e Carrolo (1997) apontam o necessário apuramento epistemológico que permita a operacionalização do conceito. Por seu lado, Mucchielli coloca uma questão que nos parece pertinente acerca do estudo da identidade, a de

“... savoir si nous sommes condamnés à l’éclectisme kaléidoscopique sur l’identité ou si nous pouvons trouver ce qui pourrait être un point de vue scientifique global, surplombant tous les autres. Un point de vue scientifique qui pourrait donc être «plus pertinent» par le fait même qu’il puisse rendre compte de la pluralité des approches de l’identité” (2002: 9).

Também no domínio da investigação sobre a identidade profissional, estudos de meta-análise vêm mostrar que o conceito de identidade vem sendo definido de várias formas, nem sempre sendo claro o seu conteúdo. Como explicam Beijaard et al.,

“It seems that the concept of professional identity is also used in different ways in the domain of teaching and teacher education. [...] Knowles (1992), therefore, characterized professional identity as an unclear concept in the sense of what, and to what extent, things are integrated in such an identity” (2004: 108).

Santana (2004) sintetiza as variações ideológicas considerando o conceito de *identidade docente* um conceito poliédrico, isto é, um constructo que inclui diversos aspectos constitutivos; um conceito problemático, pois os múltiplos aspectos que convergem para a sua definição apresentam-se de forma contraditória; e um conceito com

generalised mood or sensibility which problematizes the past in relation to the contemporary horizon from which we imagine the future” (1990: 51).

uma complexidade extrema, o que se apresenta como um impedimento para abordar a identidade em toda a sua amplitude (Estrela, 2002: 26; Laplantine, 1999; Sanches & Cochito, 2002: 91; Sarup, 1996).

Identidade – um conceito multi-componencial

Neste alinhamento de ideias, a identidade é assumida como um conceito multi-componencial, reconhecendo-se que a sua compreensão passa pelo estudo dos seus múltiplos componentes (Lipiansky, 1998a: 21; cf. ainda Faia, 2005; Kaufmann, 2004; Santana, 2004). Na resenha que fazem dos estudos sobre esta temática, Beijaard et al. (2004) destacam dois conceitos que surgem relacionados com a identidade profissional. Estes autores explicam que, neste domínio, este conceito surge relacionado com o *conceito de si ou eu (self)* e com termos como *concepções* ou *imagens* dos professores (cf. Lopes, 2001), pois os investigadores tendem a considerar que estas estão fortemente relacionadas com as práticas dos professores, com o modo como estes se desenvolvem como professores, bem como com as suas atitudes face a mudanças curriculares.

A propósito da identidade como conceito multi-componencial, referimos Lopes (2001b; 2002a; 2002b) que, seguindo Ada Abraham (1984)¹⁶, salienta os múltiplos eus (*selves*) que constituem o conceito de *self*. Segundo a autora, o conceito de *self* profissional é tributário do conceito geral de *self*, este último sendo considerado uma entidade altamente diferenciada, complexa e global. Como tal, o *self* profissional é uma das suas múltiplas estruturas, simultaneamente dependente e interdependente dele. Segundo Pereira & Francisco, o *teaching self* corresponde “à zona do *self* envolvida nas tarefas educativas, relacionadas com a função pessoal do professor” (2004: 1). Além disso, Lopes aponta quatro dinâmicas do *self*: o *self* ideal (como o sujeito gostaria de ser), o *self* actual ou real (como o sujeito pensa que é realmente), o *self* público, ou seja, o *self* para os alunos (como pensa que os alunos o vêem) e o *self* para as autoridades (como pensa que é visto pelas autoridades escolares) (2002b: 38-39).

¹⁶ Esta autora criou a Matriz Intra e Interpessoal do Self Profissional do Professor (MISPE – Matrice Intra et Interpersonnelle du Soi Professionel de l'Enseignant), com o objectivo de facilitar compreensão da multidimensionalidade do *self* profissional (Lopes, 2002b: 39).

Santana (2004: 359) refere, ainda, a identidade *corporativa* (assente numa dimensão nomotética), a identidade *particular* ou *individual* (assente numa dimensão ideográfica), a identidade *ampla* (que se baseia na imagem que projectam ou exigem as normas que regulam o exercício docente e as prescrições curriculares de âmbito nacional) e a identidade *local* (a que vem determinada pela disponibilidade de recursos e pela interpretação das macro-regulações compartilhadas pelo conjunto de docentes de cada estabelecimento educativo específico).

Uma perspectiva semelhante à de Lopes e Abraham surge em Lauriala & Kukkonen (2003) que, seguindo Strauman (1996) e Higgins (1996), identificam o *self* ideal (as esperanças, os desejos ou as aspirações do sujeito e de outros para si significativos em relação a ele), o *self* actual (os atributos que o sujeito e ou outros acreditam que ele possui no momento, sendo este o domínio do *self* que mais variará em função do tempo e das situações) e o *ought self* (o sentido, por parte do sujeito e dos outros, dos deveres, das obrigações ou das responsabilidades, que também reflectem as normas da cultura profissional). Estes autores referem-se ainda a uma outra dimensão, os *possible selves*, que se referem às crenças e às expectativas que os sujeitos consideram provável virem a alcançar, tendo em conta o tipo de identidade que gostariam de abraçar no futuro. Seguindo Higgins (1987, 1996, 1999), Lauriala & Kukkonen referem-se ainda à existência de *congruências* e *discrepâncias* entre as diferentes dimensões que levarão a um maior ou menor estado de bem-estar identitário. À semelhança de Beijaard et al. (2004), Lauriala & Kukkonen destacam o conceito de auto-reflexão (*self-reflection*) como um meio de crescimento profissional. O esquema seguinte procura ilustrar o que explicitámos:

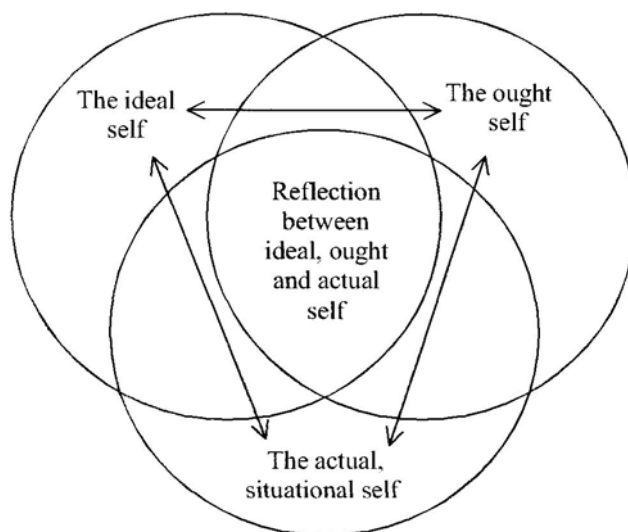


Figura 1 – Dinâmica da identidade baseada nos diferentes domínios do *self* (Lauriala & Kukkonen, 2003)

Para finalizarmos esta enumeração multidimensional do *self*, referenciamos Zahavi (2004), que nos ajuda a compreender a dificuldade em abranger epistemologicamente a construção da identidade profissional, ao fundamentar a diversidade de concepções acerca do si nas discussões contemporâneas com base em Neisser (1988: 35). Este último distingue cinco tipos de si: o si ecológico (*ecological self*), o si interpessoal (*interpersonal self*), o si alargado ou expandido (*extended self*), o si privado (*private self*) e o si conceptual (*conceptual self*). Zahavi faz ainda referência a Strawson (1999: 484) que enumera vinte e um tipos de si, o que novamente nos remete para a complexidade do fenómeno em análise (cf. ainda Mucchielli, 2002, identidade subjectiva, de fachada, diferencial, negativa, atribuída e prescrita).

Gilroy (1997: 304), por seu lado, relativiza as questões da complexidade do conceito e da sua extensão semântica, ao considerar que as potencialidades do conceito de identidade decorrem da variedade de ideias condensadas no mesmo, bem como da abrangência de assuntos que poderão ser tratados a partir dele, aspectos que, em sua opinião, alimentam a ligação criativa entre temas e perspectivas que não estão convencionalmente associados. Algumas destas tendências serão explicitados em seguida.

Tendências investigativas

Com base em autores como Grossberg (1996), Hall & du Gay (1996), Parmar (1990), Rutherford (1990), Stuart (1990) e Woodward (1997), é possível destacar alguns dos temas e desenvolvimentos investigativos em torno do conceito de identidade.

No âmbito da Filosofia, destaca-se a crítica a uma concepção identitária assente num “self-sustaining subject” cartesiano; no discurso de influência psicanalítica, o estudo da questão da subjectividade e dos processos inconscientes da formação identitária (na esteira de Freud e Lacan); nos estudos culturais e de teoria social, destacam-se questões relacionadas com concepções de identidade cultural com base em raça, etnia e nacionalidade; nos estudos dos chamados movimentos sociais críticos, nas correntes de investigação feminista, pós-colonialista e anti-racial, destacam-se questões referentes a processos de globalização e de migração; estudos numa linha sociológica preocupam-se em perceber a chamada “crise de identidade” que se faz sentir na contemporaneidade, decorrente da fragilidade de quadros de referência através dos quais os sujeitos se relacionam com as instituições, com os outros e consigo próprios. Encontramos, ainda, estudos preocupados com a questão biológica, perspectivando o corpo como lugar da construção da identidade.

No que à *formação de professores* diz respeito, espaço epistemológico onde nos situamos, a questão da construção e do desenvolvimento da identidade profissional dos professores tem vindo a emergir como linha independente de investigação nestes anos mais recentes e tem desencadeado debates consideráveis em torno do modo como os professores desenvolvem, sustentam e definem os seus papéis, as suas funções e, conseqüentemente, a sua identidade profissional (cf. Alarcão, 2005). Esta construção identitária tem sido perspectivada, designadamente, na relação com os contextos (cf. Flores, 2001), por vezes contrastantes e que, por isso, tendencialmente parecem levar à insegurança ontológica, à crise e à solidão, ao mal-estar e ao stress, a dilemas resultantes de valores contraditórios e das pressões de conformidade com normas institucionais, à incapacidade dos sujeitos concretizarem práticas inovadoras (Braga, 2001; Develay, 2004; Ham, 2004; Lopes, 2001b; 2002b; 2004a; 2004b; Mosqueira & Stöbaus, 1996; Pereira &

Francisco, 2004, falam sobre stress e estratégias de *coping*; Ponte & Oliveira, 2002; Woods & Troman, 2002).

Uma das linhas de investigação mais acentuada preocupa-se com o mal-estar e o stress docente. Encontramos, neste contexto, estudos que adoptam um ângulo psico-social e sócio-profissional, preocupados em identificar as causas económicas, políticas, sociais, profissionais e pessoais desse mal-estar (cf. Gatti, 1996, sobre o contexto da América Latina; Mosqueira & Stobäus, 1996, sobre o contexto brasileiro). A este propósito, Jesus (2004) prefere enfatizar uma linha de investigação em torno do conceito de *bem-estar docente*, abraçando uma abordagem mais optimista. O autor considera que a ênfase no fenómeno do mal-estar poderá levar a acentuar os aspectos mais negativos da profissão docente, levando a que este seja considerado “normal” pelos próprios professores, dificultando, Jesus considera necessária a identificação das condições para o bem-estar e a realização profissional dos professores (por exemplo, as suas estratégias de *coping*).

Woods & Troman (2004: 75) examinam a construção social do stress e as suas implicações para a identidade do professor. Os autores perspectivam o stress como um fenómeno de dimensões e níveis múltiplos, em cuja criação consideram estar envolvidos factores pessoais (micro) – envolvimento pessoal, carreira, papel e valores; situacionais (meso) – organização escolar, cultura do professor, relações professor/aluno, e estruturais (macro) – completa reestruturação da escola e do ensino, uma vez que é um fenómeno individualmente experimentado, mas socialmente construído.

Lopes (2004b: 93) aponta duas razões para o interesse que recai sobre a construção da identidade dos professores, tanto a nível da comunidade científica nacional como internacional: (i) a necessidade em se compreender de outra forma o exercício da docência, estando esta razão relacionada com o domínio das ideias e dos consensos relativamente ao entendimento que se tem do que é ser professor hoje, e (ii) a necessidade de se tomar decisões operacionais que transformem esse exercício, situando-se a investigação no âmbito dos modelos de formação e nas possibilidades da concretização real dos mesmos.

A revisão da literatura e da investigação internacional acerca da identidade profissional dos professores, numa relação com o conhecimento profissional, realizada

por Beijaard et al. (2004), revela a existência de três grandes tipos de estudos, nomeadamente (i) estudos que se debruçam sobre a construção da identidade profissional (mais concretamente, sobre como esta se desenvolve em alunos-futuros professores ou professores nos primeiros anos de ensino), (ii) estudos centrados no modo como os professores ou os formadores se apresentam ou representam a si próprios como professores através das histórias que contam e/ou escrevem, e (iii) estudos cujo enfoque recai na identificação das características da identidade profissional dos professores. Estes autores situam os estudos em torno de eixos interconectados (público/privado e individual/colectivo), tal como ilustrado no esquema reproduzido:

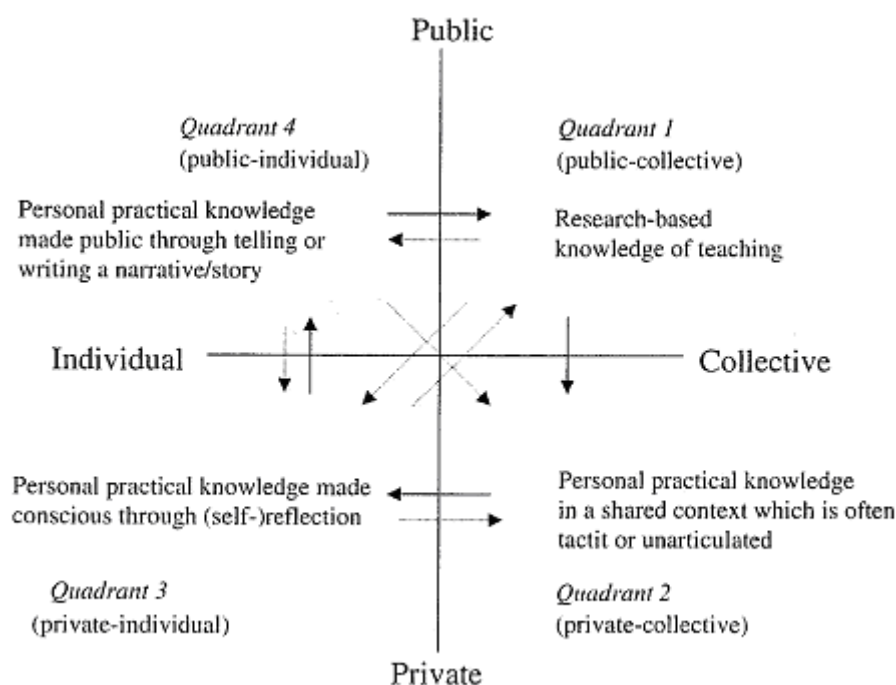


Figura 2 – Eixos da investigação com enfoque na identidade profissional do professor (Beijaard et al., 2004: 124).

Num estudo centrado no contexto norte-americano, Bouchard & Chevrier (2000) destacam dois grandes temas de um corpus constituído a partir de seis bancos de dados¹⁷: (i) a influência e o papel de um dado número de dimensões na construção da identidade profissional (tais como a experiência pessoal e a experiência prática, o contexto social e o

¹⁷ Para este estudo, os autores recorreram aos seguintes bancos de dados norte-americanos: ERIC, EducAbstract, PsycFirst, SocioAbs, Sociological Abstracts, Social Sciences Abstracts (Bouchard & Chevrier, 2000: 140-141).

sentimento de alienação, as teorias implícitas e os sonhos pessoais) e (ii) os meios de consciencialização e de desenvolvimento da identidade profissional nos professores em formação (tais como o desenho, o filme, o portfolio e o diálogo). Por seu lado, Develay (2004) considera que a questão da identidade profissional é tratada na literatura sobre três aspectos: (i) a ideia de ideal-tipo, no sentido sociológico de Max Weber, e que leva a uma abordagem holística da profissão; (ii) os referenciais de competências que tentam caracterizar as competências requeridas para ser professor; e (iii) a importância concedida hoje ao actor e à sua capacidade de reflexividade, o que fez conferir importância aos saberes da prática.

Já no contexto português, um estudo recente realizado por Lopes (2004a) vem revelar as tendências investigativas nesta área. Neste estudo, a autora organiza a investigação em torno de eixos disciplinares e respectivas combinações teóricas numa perspectiva geográfica. Sucintamente, o estudo revela que a investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento e da construção da identidade profissional se tem vindo a centrar: (i) na pessoa-professor como entidade psicológica (categoria psicológico-discursiva), e em questões de motivação e (in)satisfação profissional; (ii) na sociedade e/ou grupo profissional (categoria sociológico-descritiva), aliada a preocupações com o profissionalismo e a deontologia profissional; (iii) na construção da identidade profissional (categoria sociológico-propositiva), com um enfoque nas interações e nas relações (pessoas e/ou contexto), na construção de uma nova identidade profissional de tipo comunicacional e biográfica; e (iv) no estudo dos processos e dos resultados do desenvolvimento profissional e pessoal e do conhecimento pedagógico, dos percursos profissionais e das histórias de vida, das carreiras e dos ciclos profissionais (categoria psicológico-propositiva).

Gohier et al. (2001), à semelhança de Develay (2004), consideram que a questão da identidade profissional e a sua construção, tanto no contexto da formação inicial como no exercício da profissão, tem sido normalmente referenciada por relação a competências a construir e a práticas reflexivas. Os autores consideram, por isso, que nos debates políticos e teóricos se dá pouca atenção à definição da identidade profissional, nomeadamente no

que respeita ao processo constitutivo dessa identidade (cf. igualmente Bouchard & Chevrier, 2000).

Em suma, parece ressaltar a ideia de que o campo da investigação sobre a identidade profissional dos professores, embora recente na sua independência, se caracteriza pela diversidade de tópicos e objectivos de investigação, numa sintonia com o universo investigativo mais alargado baseado neste conceito (cf. Lopes, 2001b, para maior aprofundamento das várias teorias sobre a identidade numa relação com a construção de identidades profissionais docentes).

Uma possível explicação para a diversidade conceptual do conceito poderá residir no que Hall (1996) designa de ‘abordagem desconstrutiva’. Nesta perspectiva, os conceitos, não se mostrando adequados no seu sentido original para a compreensibilidade dos fenómenos sociais a que se referem, e não existindo outros que os possam substituir, mantêm a sua existência através de novas elaborações, reconfigurações e teorizações. O autor conclui que *“Identity is such a concept – operating ‘under erasure’ in the interval between reversal and emergence; an idea which cannot be thought in the old way, but without which certain key questions cannot be thought at all”* (Hall, 1996: 2).

A carreira semântica do termo identidade, na qual este tem vindo a adquirir várias conotações indicadoras de novos repertórios de significado com os quais tem sido conjugado, leva-nos a concluir que é da riqueza dessa pluralidade semântica que advém a sua popularidade no contexto dos debates teóricos contemporâneos. Este ponto de vista parece ir ao encontro do paradigma emergente de ciência onde *“os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente [são incentivados] a imigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem”* (Sousa Santos, 1987: 48).

Procurámos, nesta secção, situar o conceito de identidade na agenda investigativa em que se movimenta, dando a conhecer algumas das problemáticas inerentes à abordagem do conceito em si. Importa, agora, dedicar alguma atenção à *posição* que normalmente se atribui ao *sujeito* na construção da identidade.

1.2. Teorias do sujeito e da identidade

O nosso olhar sobre a teorização em torno da identidade procurou, principalmente, compreender o lugar do sujeito na construção identitária. Com este objectivo, procurámos compreender a identidade do ponto de vista ontológico (a essência e a natureza da realidade) e epistemológico (como se constrói essa realidade/fenómeno) (cf. Alarcão, 2001c; Guba & Lincoln, 1994), o que será dizer, como é visto o sujeito e como é que este se constrói.

São, essencialmente, duas as perspectivas principais identificadas que, do ponto de vista dos critérios acima enunciados, se podem considerar dualistas, antagónicas e polarizadas. Estas perspectivas prendem-se com a própria evolução do lugar do sujeito na investigação e na formação (cf. Estrela, 2002; Freeman, 1996; Guba & Lincoln, 1994; Schnitman, 1996), evolução essa sinónima do declínio do modernismo, da emergência de um novo paradigma e da reabilitação progressiva do sujeito e do actor (cf. Gohier & Anadòn, 2000: 18-22; Josso, 2002: 13-14; Sousa Santos, 1987).

Assim, podemos falar de visões essencialistas, fixistas e objectivistas da identidade, numa perspectiva de teor positivista, e de perspectivas não-essentialistas, subjectivistas e sócio-construtivistas da identidade. Pode falar-se de uma disputa entre uma visão de identidade como algo fixo e uma concepção da identidade como algo fluído e contingente. Dito de outro modo, podemos falar de um sujeito passivo face a determinismos sociais e de um sujeito agente que com os contextos interage (Gilroy, 1997; Kaufmann, 2004; Sanches & Cochito, 2002, falam de perspectivas clássica e proteana; Woodward, 1997).

Neste seguimento, iremos destacar os aspectos que nos pareceram mais relevantes no cruzamento do vector das questões ontológica e epistemológica com o vector das perspectivas clássicas (modernismo) e contemporâneas (pós-modernismo).

O sujeito da modernidade

Na perspectiva do essencialismo biológico, a identidade é vista como uma categoria 'natural', biológica, ou seja, a identidade é fixa, primordial e imutável, considerando-se que a dimensão biológica é aquela que regula a conduta humana (Gilroy,

1997; Woodward, 1997). Esta perspectiva expulsa o conceito de identidade da história, da cultura e do social, isto é, a identidade *"is part of our fixed, essential being, persisting from time to time immemorial without significant change or alteration"* (Gilroy, 1997: 310). Neste contexto, a identidade é baseada na natureza e na existência de um conjunto de características autênticas que fazem parte do sujeito e que não se alteram ao longo do tempo, o que significa que a história e o passado são construídos ou representados como uma 'verdade inalterável' e que as identidades são essências fixas, fechadas e permanentes (Gilroy, 1997: 313; Woodward, 1997: 11-12).

Nesta ordem de ideias, a identidade pessoal é o resultado de processos de 'moldagem' do sujeito face a mentalidades colectivas, nomeadamente através de processos de educação, aculturação e de socialização (aqui no sentido clássico), isto é, os sujeitos são fundamentalmente determinados pelas instituições (a família, a escola, o local de trabalho e os próprios media) (cf. Mucchielli, 2002: 29-31; Sarup, 1996: xv). Nesta perspectiva determinista, Sarup destaca a socialização (*role theory*), a ideologia (*"state apparatuses"* de Althusser), teoria do discurso (primeira fase de Foucault) e as tecnologias do *Self* (fase tardia de Foucault). Na opinião do autor, falamos de um ponto de vista no qual *"all dynamics (such as class, gender, 'race') operate simultaneously to produce a coherent, unified, fixed identity"* (Sarup, 1996: 14). Podemos dizer que, na generalidade, esta perspectiva do sujeito e da identidade se inscreve num paradigma da ordem e que não terá tanto em conta *"L'indétermination de ce qui est singulier, l'indécidabilité du sens, l'irréconciliabilité de points de vue différents [...] qui constitue l'extraordinaire richesse de cette fin de siècle"* (Laplantine, 1999 : 8).

Laplantine (1999), baseando-se numa perspectiva linguística, tece críticas a uma perspectiva da identidade que acentua o carácter rígido e fechado da mesma, que a condensa e solidifica, perseguindo a continuidade, a exactidão e o definitivo, a mesmidade, para usarmos um termo de Ricoeur (1990). O autor critica, ainda, uma concepção da identidade como produção ideológica, que se limita a concebê-la como um enunciado constatativo e sem vontade própria. Do seu ponto de vista, assim entendida, a identidade torna-se uma noção de pobreza epistemológica, que busca a redução e a simplificação, uma vez que não contempla o movimento, o tempo, a turbulência, a

história, as tensões, desconsidera a alteridade que constitui o sujeito, o fluxo do múltiplo, o carácter contraditório e cambiante do real, bem como a multiplicidade dos pontos de vista balizados pelo futuro.

O ressurgimento do sujeito – a perspectiva pós-moderna

Neste contexto, em maior ou menor grau, investigadores e pensadores têm-se manifestado contra concepções mais estáticas do fenómeno da identidade, em concreto perante *“the notion of an integral, originary and unified identity”* (Hall, 1996; Mucchielli, 2002, 36-38). Numa perspectiva pós-moderna, a identidade deixou de ser considerada pelos investigadores uma substância ou um atributo imutável e definitivo, algo pautado pela fixação, coerência e estabilidade, porque apoiado em “referências tutelares” e em “garantias meta-sociais” (Prado Coelho, 2005), passando a ser perspectivada no dinamismo, na complexidade, na dúvida e incerteza, na fragmentação e na instabilidade que caracterizam as sociedades actuais, nomeadamente pela sua construção nas interacções entre os indivíduos e os grupos (Giddens, 1994; Kaufmann, 2004; Mercer, 1990; Ruano-Borbalan, 1998). Bauman reflecte que

“while it is true that identity ‘continues to be the problem’, this is not ‘the problem it was throughout modernity’. Indeed, if the modern ‘problem of identity’ was how to construct an identity and keep it solid and stable, the postmodern ‘problem of identity’ is primarily how to avoid fixation and keep the options open” (1996: 18).

Com efeito, a natureza da época em que vivemos, pelas suas características sócio-culturais e económicas, nomeadamente, pelas *“alterações dos modos de vida, das formas de a pensar, do conhecer e de pensar o conhecimento”*, tem implicações no sujeito profissional (Magalhães, 1998; cf. ainda Sousa Santos, 2002; Stoer, 1998). Assiste-se a um cenário de mudanças sociais, culturais, científicas, tecnológicas, económicas, políticas, religiosas e epistemológicas, caracterizado por um ritmo acelerado e por novos desafios, por processos profundos de reorganização do tempo e do espaço e pela influência daquilo a que Giddens (1994) chama de *“mecanismos de descontextualização”* e Laplantine (1999) de *“momentos de desterritorialização”* identitária (cf. ainda Loureiro, 2001: 147).

Esta transformação das estruturas sociais, das formas de viver e de pensar, levamos a considerar o impacto ao nível da dimensão identitária, uma vez que o sujeito-professor se depara com “*mudanças de forma e teor da vida [profissional], ao mesmo tempo globais, centrais e periféricas*” (Magalhães, 1998: 29), que criam novas formas de fragmentação e de dispersão, levando à perda de formas axiais de orientação e ao surgimento de sentimentos de insegurança identitária. O sujeito profissional vê-se na eminência de se buscar e de se (re)construir a cada momento (Giddens, 1994; Hargreaves, 1998; Kaufmann, 2004; Schnitman & Fucks, 1996b).

Reforçando esta ideia, Giddens fala do extremo dinamismo do mundo contemporâneo, que

“é um ‘mundo desenfreado’: não só o *ritmo* da mudança social é muito mais rápido do que em qualquer outro sistema anterior, como também o é o seu *âmbito* ou a *profundidade* com que afecta as práticas sociais e os modos de comportamento preexistentes” (1994: 14; veja-se Morin, 2001: 220).

Tal como afirma o autor, a contemporaneidade introduz novos riscos, uma consequência da influência dos acontecimentos distantes e do futuro sobre os eventos presentes, uma vez que “*o futuro é continuamente trazido para o presente através da organização reflexiva dos ambientes do conhecimento*”, assistindo-se, ainda, a um processo de consciencialização sobre a relatividade da História, do Homem e sobre a fragilidade discursiva da Verdade (Giddens, 1994: 3; Magalhães, 1998: 30; Faia, 2005).

Falamos de um tempo que rompe com as grandes narrativas do racionalismo do pós-iluminismo, abrindo as fronteiras a histórias e vozes dissidentes e dando lugar a uma consciência das posições subjectivas e a negociações entre fronteiras e polaridades (Bhabha, 1994). É um tempo que se caracteriza pela *subjectividade* (Hall, 2004; Mucchielli, 2002: 81; Woodward, 1997), pela *auto-referência* e pela *reflexividade* como elementos estruturadores do próprio sujeito, “*estrutura[s] de auto-reflexão do sujeito consigo próprio*”, que constrói subjectivamente o real (Schnitman & Fucks, 1996a).

Com base em Giddens (1994), os futuros são organizados no fluxo do conhecimento e na dialéctica entre o local e o global (Sousa Santos, 2002), na relação contínua entre, por um lado, distanciação e, por outro, mutabilidade crónica das circunstâncias locais. Estes aspectos implicam que o sujeito se depare com várias tensões e

dificuldades, dilemas relacionados com formas de unificação e de fragmentação que terá que resolver de forma a poder construir e preservar uma narrativa coerente de auto-identidade, já que, «*pela primeira vez na história humana, o “self” e a “sociedade” [se] interrelacionam num meio global*» (Giddens, 1994: 19; veja-se Morin, 2001: 215; Prigogine, 1996b; Schnitman, 1996; Watson, 2006).

Podemos, neste alinhamento, sinalizar alguns dos desafios e conflitos à construção da profissionalidade do sujeito-professor: (i) a mudança do papel do professor, tendo que desempenhar papéis e tarefas para os quais não foi formado e que educar os alunos para um futuro que o próprio professor desconhece; (ii) a permanência de discursos tecnicistas sobre a profissão (concepções de professor-funcionário e/ou de professor técnico), que ainda continuam a marcar muitas das políticas públicas contemporâneas, *vs.* o professor como investigador de sala de aula (Teodoro, 2004); (iii) as pressões de tornar os seus contextos de actuação mais eficientes; (iv) a desvalorização e depreciação sociais do seu trabalho; (v) a necessidade de estar preparado para acompanhar as mudanças tecnológicas e económicas (*knowledge based economy*) e as mudanças sociais – particularmente no que refere a uma crescente diversidade e heterogeneidade social, que é a regra e não a excepção, sendo sinónimo de diversidade e heterogeneidade dos alunos (cf. Cortesão et al., 2003). Além disso, o professor deverá ser um militante de justiça social (Teodoro, 2004) e estar preparado para as mudanças linguístico-educativas – face a questões de globalização que implicam preparar os alunos para a comunicação alargada, promover o diálogo intercultural num contexto internacional, ensinar a paz e os valores de bem, desenvolver a cidadania e o plurilinguismo. O professor terá, ainda, que ser capaz de lidar com as mudanças ou reformas educativas, abraçando uma educação ao longo da vida e práticas colaborativas, desenvolvendo novas competências curriculares. Espera-se, igualmente, que o sujeito-professor se mostre capaz de ultrapassar impossibilidades e conflitos de reconstrução identitária, face ao controlo externo sobre a profissão e a escola ou a um acréscimo de responsabilização e exigência em termos de tempo profissional (Sanches, 2004: 52; cf. Bliesener et al., 2000; Carlgren, 2002; Ferreira, 2004; Freudenstein, 2003; Hargreaves, 1998, 2004; Nias, s/d, refere a dificuldade sentida por professores em abraçar uma cultura colaborativa face a sentimentos dualistas de

independência e de interdependência; Nieman, 2003; Thomas, 2003; Rodrigues & Malheiro, 2004; Roldão, 2000; Schön, 1983: 14-17).

Em suma, falamos de uma identidade profissional que se relaciona com a própria transformação que se espera da escola e com o entendimento das suas finalidades sócio-educativas:

“Com efeito, anteontem, a escola tinha por função ensinar. Ontem, tinha por função ajudar os alunos a aprender. Ainda há pouco, tratava-se de ajudar os alunos a aprender em grupo. Hoje, a finalidade da escola é levar os alunos a aprender em conjunto para saberem viver juntos amanhã” (Develay, 2004: 56).

Na opinião de Lopes (2004b: 96), a própria mudança que a escola atravessa, o estar-se a fazer a travessia de uma escola para a outra, leva a que co-existam, por exemplo, modos tradicionais e funções actuais atribuídas aos professores, o que concorrerá para a própria instabilidade da construção ou reconfiguração identitária.

É, nesta conjuntura, que, numa óptica contrária à positivista, assistimos a uma perspectiva que postula o carácter mais dinâmico e complexo da identidade e que tem vindo a ganhar espaço dentro das Ciências Sociais e Humanas (Mucchielli, 2002: 31; Kaufmann, 2004). É uma abordagem consciente da complexidade da realidade, encarando-a na sua singularidade e considerando-a aleatória e sem duplicação possível, caracterizada por “les entre-deux” e inserida na era da relatividade:

“une époque [troublée] qui doute de la cohérence du monde et de la pertinence des langages chargés d’exprimer cette cohérence. [...] une époque où il y a plus qu’auparavant de l’incompréhensible, de l’incertain, de l’ininterprétable, du signifiant flottant un peu partout à la ronde” (Laplantine, 1999: 7-8, 10).

Na perspectiva pós-moderna, ao inscrever-se a identidade no indeterminado, incerto e transitório, na contradição e na descontinuidade, esta é considerada um processo, no qual se interligam factores biológicos, psicológicos e sociológicos (Sarup 1996: 14; cf. Laplantine, 1999: 13-26; Kaufmann, 2004: 151ss). Deste ponto de vista, a identidade não é essencialmente determinada, pois,

“there are counter-identifications at work as well. [...] we do not have a homogeneous identity but [...] instead we have several contradictory selves. Moreover, I believe that two important features

of the human subject are perpetual mobility and incompleteness. [...] In a sense, identity is a process; it is heterogeneous" (Sarup, 1996: xvi).

Nesta abordagem, remete-se, ainda, para o aspecto interaccional ou comunicacional da construção identitária, por exemplo, na linha do "agir comunicacional" de Habermas (1986) (cf. Faia, 2005). Considerada como um elemento de um sistema de relações, a identidade é percebida como o resultado de um conjunto de comunicações que partem de e chegam a um actor, num processo permanente, dinâmico e interactivo de co-construção. A este propósito, Mucchielli fala de sistemas de comunicações identitárias, através dos quais as identidades dos actores se constroem dentro do conjunto das relações interpessoais, num processo circular da definição da identidade de cada um (2002: 35-36). Neste contexto, a identidade será entendida como uma emergência de sentido que resulta de processos de auto-construção e de interacção social (Gilroy, 1997: 313; Santana, 2004: 261-262) Nas palavras de Sarup,

"Identity has a history. At one time it was taken for granted that a person had a 'given' identity. The debates around it today assume that identity is not an inherent quality of a person but that it arises in the interaction with others and the focus is on the processes by which identity is constructed" (1996: 14).

Além disso, a identidade vai sendo formada dentro de circunstâncias históricas particulares, na intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais (Woodward, 1997: 3, 28). Em suma, estamos perante um momento que

"nega ou dissolve as estruturas estáveis do ser, substituindo-as pela noção de *acontecimento*,¹⁸ enquanto manifestação do ser no *dever*, emergência acidental do *ser-no-mundo*. [...] [dando] lugar à emergência de uma multiplicidade de histórias (narrativas), que são outros tantos modos possíveis de interpretar o presente, reconstruir o passado e perspectivar a acção futura" (Faia, 2005: 22).

As palavras de Faia servem de mote para aprofundarmos um pouco mais a perspectiva de sujeito inerente à perspectiva pós-moderna que orienta este trabalho.

¹⁸ Gostaríamos de fazer uma alusão a W. Geraldi (2004) que vai precisamente ao encontro desta ideia ao comprometer-se com um pensamento no qual a sala de aula é entendida como acontecimento, isto é, como um espaço "organizado e produtivo para contar as suas [dos alunos] histórias contidas e para vê-las irem-se tornando progressivamente cada vez mais significativas para eles e para os outros" (p. 4, ênfase original).

Sujeito transitório

No inter-jogo entre um sujeito activo e um sujeito objecto salientamos a noção de *história* e de *transições* evolutivas e ecológicas (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Bronfenbrenner, 1979/1996), que nos parecem importantes na compreensão de uma identidade profissional situada, o que será dizer do estado do eu (*state of self*) num dado tempo ou de um (auto)conhecimento situado (*situated self-knowledge*), isto é, toda a informação que o sujeito tem sobre si próprio num determinado momento (cf. Lauriala & Kukkonen, 2003).

Inserimos aqui o que Damásio (1999) designa de si transitório, ou seja, um sujeito caracterizado por processos de reconstrução e renovação, através dos quais se conhece. É este si transitório que permite ao sujeito ter conhecimento do momento presente, do passado memorizado e do futuro antecipado. Este si transitório existe por referência a um si permanente, ou si autobiográfico, modificado pela integração de novas experiências.

O trabalho identitário assenta numa constante recuperação e negociação com o tempo, ou seja, nas transições dentro de uma *conversação temporal triádica presente-passado-futuro*, como factor estruturante da consciência e do conhecimento de si (Damásio, 1999; Ricoeur, 1990; Sarup, 1996: 14)¹⁹. A identidade torna-se um texto multi-temporal pautado por deslocações e territorializações, estas últimas levando a movimentos de re-escritura compostos por textos outros (interpretações outras e de outros) que o futuro professor recupera do passado, projectando-os futuramente no tempo presente (Bakhtine, 1988; Faia, 2005; Gomes, 1995: 15; Laplantine, 1999; Prigogine, 1996b: 267; Ricoeur, 1990; Sousa Santos, 2002).

Trata-se de uma construção identitária progressiva, através da qual o sujeito se descobre a si próprio pelas suas percepções, acções e através das suas relações com os outros e do contacto com novas realidades, que o levam a um voltar a si e a momentos introspectivos, a novas compreensões pessoais e a eventuais mudanças no pensamento e no curso da sua acção (Ruano-Borbalan, 1998: 4; Silva, 2003). Não sendo fixa, mas construída e transformada ao longo da vida, a dinâmica da construção identitária é também marcada por rupturas, crises, lutas e dilemas (Kaufmann, 2004; Lipiansky, 1998a:

¹⁹ Trazemos aqui as palavras de Zahavi a propósito da concepção fenomenológica do tempo: "According to phenomenology, the basic unit of temporality is not a 'knife-edge' present, but a 'duration-block', i.e., a temporal field that comprises all three temporal modes of present, past, and future" (2004: 6).

27; Maalouf, 1998: 31; Mucchielli, 2002; Nóvoa, 1992b), decorrentes de diversos factores e elementos, e pelo próprio ambiente social.

Estas ideias remetem-nos para um sujeito num processo de “tornar-se” ou, trazendo a esta explanação os estudos culturais, num processo de *diáspora*²⁰ (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Bauman, 1996, fala de um sujeito migrante; Bhabha, 1990, 1994, 1996; Faia, 2005; Hall, 1990; Kaufmann, 2004; Maalouf, 1998: 44; Moraes, 1996, vê o professor como um permanente vir-a-ser; Rutherford, 1990: 9-10, fala da imagem do deserto, lugar de desafios e lutas internas; Sarup, 1996, fala de “eternal wanderer”; Sabar, 2004).

Cabe aqui, igualmente, o termo kafkiano *metamorfose interior* como princípio constitutivo do sujeito-professor (Faia, 2005; Laplantine, 1999). No entanto, importa não esquecer que as possíveis transformações da identidade assentam nos universos de pertença e referência profissional do sujeito, importando considerar a transformação dentro de um sentimento de continuidade temporal (Mucchielli, 2002, seguindo Allport e Erikson) ou o que Ruano-Borbalan (1998) considera ser o desejo de continuidade do sujeito (Lipiansky, 1998a; Lecompte, 1998: 33 – “*le changement dans la continuité constitue une caractéristique majeure de l’identité individuelle*”; Ricoeur, 1990 e a ideia de mesmidade).

Assim, se, por um lado, como temos vindo a ver, os contornos da contemporaneidade e dos contextos trazem “perigos” para a segurança da construção identitária do futuro professor conferem-lhe, por outro, oportunidades novas para o auto-desenvolvimento (crescer emocionalmente, estabelecer novas competências, construir novos conhecimentos e práticas, novas experiências...), que lhe permitem uma certa “restauração do eu” e o estabelecimento de “*um novo sentido do self*”, “*um novo sentido de identidade*”, “*um novo sentido de planejar o futuro*” (Giddens, 1994: 9-10; Kaufmann, 2004).

A transitoriedade de que temos estado a falar assenta, igualmente, na multiplicidade ou alteridade inerente ao próprio sujeito, na sua configuração compósita e polivalente (cf. Dahlet, 2004).

²⁰ A razão para usarmos este termo, que se tem destacado no campo dos Estudos Culturais, prende-se com o facto de ser algo mais do que um sinónimo para nomadismo ou “wandering”. Assumindo a perspectiva de Gilroy (1997), “By embracing diaspora, our grasp of identity turns instead towards an emphasis on contingency, indeterminacy and conflict” (p. 334). Acrescenta que “Diaspora offers a basis to re-assess the idea of essential and absolute identity; and offers a way to imagine a more complex, ecologically sophisticated and organic concept of identity than offered by the contending options of genealogy and geography” (p. 339).

Sujeito múltiplo e criativo

Numa perspectiva pós-moderna, o sujeito é entendido como um ser complexo por natureza e definição, simultaneamente singular, plural e irreduzível, situado numa dada cultura e história, opondo-se a um sujeito monolítico e a uma concepção substractiva da identidade (Damásio, 1999 : 260; Dias, 2002: 14, 21; Faia, 2005 ; Laplantine, 1999: 10-12; Morin, 2001: 73, 1996a)²¹.

Deste ponto de vista, a identidade surge associada a termos como “multi-appartenances”, “plusieurs pôles d’attraction”, “être composites”, “métissage”, “le même et l’autre à la fois”, “zapping identitaire” (Dortier, 1998 : 51, 52), remetendo-se, deste modo, para um sujeito múltiplo e flexível (Dubar, 1994, 1998).

Não falamos, no entanto, de várias identidades soltas, compartimentadas ou de pertenças justapostas e autónomas, mas de uma identidade compósita, complexa, particular a um dado sujeito e que o distingue de todos os outros (cf. Maalouf, 1998: 34). Assim sendo, é a pluralidade de elementos constitutivos da identidade de um dado sujeito, fruto da sua trajectória, das suas convicções, da ambivalência das suas identificações, das suas sensibilidades e das suas acções, que o torna único e singular (Bauman, 1996: 25; Dortier, 1998 : 51, fala de seres compostos com múltiplas esferas de pertença ; Dubar, 1996: 25; Maalouf, 1998: 16-17, 28; Morin, 1987, fala de “êtres poly-identitaires”; Ruano-Borbalan, 1998: 8).

Neste sentido, a identidade é vista como um todo sinérgico, ainda que paradoxalmente fragmentado, fruto dos papéis e posições sociais que o sujeito vai assumindo ou se vê na iminência de assumir (cf. Hall, 2004; Tap in Ruano-Borbalan, 1998b, identidade poliforme)²². A este propósito, referimos Beijaard et al. (2004) que vêem a identidade profissional constituída por *sub-identidades*, uma noção que se relaciona com os diferentes contextos e interacções que o professor vivencia (Woodward, 1997: 21-23).

A incapacidade de gestão da pluralidade identitária por parte do sujeito ou a dificuldade em estabelecer fronteiras entre os diversos papéis, em torná-los compatíveis

²¹ Podemos falar igualmente de concepção dinâmica e plural da subjectividade individual versus perspectiva monológica e finalista da identidade pessoal (Faia, 2005).

²² Nas palavras de Hall, “Most current discussions of subjectivity focus on the multiplicity of our social roles and identity positions. [...] late twentieth-century theorizations of subjectivity often brought to the foreground complications and plural social engagements” (2004: 110).

ou em abandoná-los, levará a que ocorram, por vezes, tensões e conflitos perante novos marcos referenciais ou entre as diferentes pertenças, sobretudo quando estas se mostram incompatíveis entre si (por exemplo, quando o sujeito pertence ou se sente identificado com duas comunidades ou dois grupos diferentes) (cf. Jonsson 2005: 237; Lecompte, 1998; Maalouf, 1998: 10; Weeks, 1990: 94).

Pensar a identidade como multiplicidade pressupõe um sujeito portador de plasticidade, com uma capacidade de conciliar a pluralidade e de actualizar diferentes facetas de si, de inventar soluções para a polivalência que o caracteriza em função de contextos específicos de interacção, dos sistemas de crenças e de práticas coexistentes, dos diferentes modos de categorização e de argumentação, que se traduzem em mundos socioprofissionais (Dubar, 1998: 136; Maalouf, 1998: 7, 16).

Neste sentido, a identidade encontra-se fortemente interligada ao mundo da criatividade e da imaginação, também ele um mundo estratégico, isto é, *“o mundo do planeamento, o mundo da formulação de cenários e da predição dos resultados”* (Damásio: 1999: 344-346, 356-360; cf. Bakhtine, 1988; Caraça & Carrilho, 1992, referem-se a “saberes estéticos” e a uma dimensão artística; Faia, 2005: 59; Guattari, 1996; Giddens, 1994: 36, 76; Kaufmann, 2004: 131; Pourtois & Desmet, 1999: 33-34; Sousa Santos, 2002: 56; Souza, 1994).

No processo de construção profissional, o sujeito mobilizará *estratégias identitárias* ou *skills egológicos*, *“responsáveis directos pela busca e desenvolvimento da própria identidade do sujeito-professor”* (Gazda et al., 1983, in Alarcão & Tavares, 2003: 69; Dubar, 1996), no sentido de um equilíbrio entre uma coerência profissional ambicionada e a mobilidade pelas sub-comunidades identitárias (Franzak, 2002; Hall, 1990: 232; Lipiansky, 1998c; Loureiro, 2001; O’Connoer & Scanlon, 2005; Ruano-Borbalan, 1998: 7, 17; Sanches & Cochito, 2002; Woodward, 1997: 8). Especificando, Camillieri (1998) fala, entre outras, de estratégias que oscilam entre a coerência e um estado híbrido, que permitem ao sujeito possuir uma fluidez identitária, por exemplo, estratégias com uma função ontológica da identidade – procurando-se a coerência do sujeito – e estratégias com uma função pragmática ou instrumental – através das quais o sujeito procura a adaptabilidade ao(s) ambiente(s).

Assim sendo, no jogo de combinações e coligações, as estratégias identitárias, assumidas como recursos da construção do projecto profissional, interligam-se com a autonomia que o sujeito terá para, face às circunstâncias e situações, agir de diferentes maneiras de acordo com as próprias escolhas e decisões (cf. O'Connor & Scanlon, 2005; Sanches & Cochito, 2002). As potencialidades do sujeito em formação mobilizar as estratégias de acção, que lhe permitem modificar o seu cenário inicial em curso serão fortificadas, entre outros factores, pela capacidade que terá em problematizar e colocar em prática essas mesmas estratégias, pela capacidade criadora e, sobretudo, pelo desenvolvimento da sua consciência reflexiva, bem como pela capacidade de mobilizar o “repertório de identidades” de que dispõe (Dortier, 1998; Morin, 2001: 247, 261; Mucchielli, 2002).

Segundo Dubar, os recursos identitários emergem de

“capacidades linguísticas, reservas de palavras, expressões, referências permitindo o desenvolvimento de estratégias, mais ou menos complexas, de identificação aos outros e a si-próprio [...] indissociáveis de capacidades relacionais que permitem a descoberta dos outros, a gestão de cooperações e conflitos com eles, e das competências biográficas, das aprendizagens de si, da narrativa das identificações passadas que permitiram a construção da sua identidade pessoal” (2000: 54, in Silva, 2005: 39).

Sintetizando o que até agora dissemos, o quadro que seguidamente apresentamos procura sistematizar as principais ideias enunciadas nesta secção sobre a construção do sujeito e da sua identidade:

Perspectivas	Perspectiva da modernidade	Perspectiva da pós-modernidade
Questões (Guba & Lincoln, 1994)		
Ontológica (essência e natureza da realidade)	<p>Sujeito = determinado, coerente, simplista e unidiscursivo</p> <p>Identidade = essência fixa, homogênea, fechada, permanente, produto (qualidade inerente ao sujeito)</p>	<p>Sujeito = indeterminado, múltiplo, complexo, contraditório, multidiscursivo</p> <p>Identidade = dinâmica, transitória, heterogênea, metamorfose, transformação/ estabilização/continuidade</p>
Epistemológica (como se constrói)	<p> ▪ resultado de processos de moldagem (educação, socialização, aculturação) <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia (Althusser) • Ordem do discurso (Foucault) Instituições Pressões sociais / atribuições Aceitação/adaptação/alienação injunções interiorizadas + (constrangimentos exteriores, (Kaufman)) perpetuação anulação da "seta do tempo" (Prigogine) continuidade, definitivo mesmidade (Ricoeur) produção ideológica, socialmente estruturada sujeito passivo reflexo </p>	<p> ▪ emergente no e do processo interactivo tri-dimensional: eu – outros – contextos (dialogismo, polifonia, ressonâncias) autonomia + reflexividade tensões/conflitos/mal-estar temporalidade (passado-presente-futuro) história biografia memória descontinuidade, incompletude alteridade (ipseidade, Ricoeur) sujeito agente ↔ consciência de si (ecologia da) acção criatividade, intencionalidade escolha (Giddens) risco (Giddens) estratégias de acção (Kaufman) + cálculo de possibilidades (Bakhtine, Giddens, Geraldi) Devir (Laplantine) </p>
	<p>Mundo – características: coerência, certeza, previsibilidade</p> <p>Sociedade holista</p> <p>Caminho traçado, a seguir</p> <p>"Ser" (sedentarismo)</p>	<p>Mundo – características: movimento, incerteza, turbulência, imprevisibilidade</p> <p>Sociedade fragmentada</p> <p>Caminho incerto, ambíguo</p> <p>"Estar" (deslocamentos, nomadismos, diáspora)</p>
Em suma...	Identidade = "a matter of 'becoming' as well as of 'being'" (Woodward, 1997)	

Tabela 1 – Síntese das perspectivas sobre o sujeito na construção da identidade

Estas perspectivas, aqui simplificada e apresentada, traçaram o contexto para os aspectos que abordaremos nos próximos tópicos, bem como do entendimento de sujeito-professor que pretendemos abraçar neste estudo, pois, como nos diz Geraldi, *“Para um projecto que queira ao mesmo tempo conhecer a repetição e a criação num mesmo espaço de produção, é crucial definir, e se possível, desenhar ou no mínimo dar-se uma teoria do sujeito”* (1996/1999: 18-19).

Vimos que, na contemporaneidade, a identidade é um processo complexo, dinâmico e pautado pela descontinuidade. Neste sentido, uma questão aflora: *“If identity does not proceed, in a straight, unbroken line, from some fixed origin, how are we to understand its formation?”* (Hall, 1999: 226). A interpelação de Hall exigiu-nos um posicionamento conceptual mais aprofundado, que nos permitisse compreender a construção da identidade profissional do sujeito-professor, salientando diferentes dimensões, processos e factores envolvidos na sua construção (Woodward, 1997). Será sobre este processo de construção que nos ocuparemos a seguir.

1.3. Construção da identidade profissional

Face à concepção de sujeito e de identidade anteriormente apresentada, alguns autores referem-se preferencialmente a dinâmicas identitárias, acentuando, deste modo, o carácter transitório e interaccional da construção da identidade profissional, pondo em evidência o inter-jogo entre factores sociológicos, psicológicos e históricos (Anadón et al., 2001; Bouchard & Chevrier, 2000; Dubar, 1996, 1998; Gohier et al., 2001; Kaddouri, 2000).

Um dos autores mais referenciados a propósito da construção da identidade profissional é Claude Dubar (1996) e a sua teoria sociológica, segundo a qual a identidade profissional resulta da dupla transacção entre o sujeito e os outros, como, aliás, foi sendo veiculado no ponto anterior. Em concreto, o autor considera a transacção biográfica ou subjectiva como a construção ao longo do tempo, por parte dos sujeitos, das identidades sociais e profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas sucessivas instituições (família, escola, mercado de trabalho, ...) e consideradas, simultaneamente, acessíveis e alvo de valorização (1996: 126). As configurações identitárias pessoais resultam, ainda, de

uma transacção objectiva, ou seja, da “*confrontation entre des demandes et des offres d’identités possibles et non simplement comme des produits d’attributions d’identités pré-construites*” (1996: 115).

Na perspectiva de Dubar (1996, 1998), esta dupla transacção ou negociação identitária (identidade para si e identidade para o outro) não poderá deixar de ser perspectivada num complexo processo comunicacional e num constante processo de identificação e atribuição, originando reajustamentos e negociações constantes, nos quais se accionam estratégias identitárias (Dubar, 1998; cf. ponto 1.2.). Estes processos comunicacionais tornam-se espaços de reconhecimento (ou não) e de legitimação de competências, saberes e imagens de si, o que será dizer espaços onde poderão ocorrer continuidades e rupturas.

Dubar considera que as configurações identitárias constituem formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas, de compromisso entre os resultados da articulação diversa das duas transacções. Como afirma, “*Chaque forme identitaire est le produit d’une double transaction, avec les autres et avec soi-même, d’une construction biographique et d’une reconnaissance sociale*” (Dubar, 1998: 141), o que será dizer que a identidade não é uma característica imutável do sujeito, mas a apropriação de uma forma identitária, bem como a passagem de uma forma a outra, em função do interlocutor. O autor considera que as formas identitárias representam meios indispensáveis para o sujeito construir os mundos e negociá-los com os outros no contexto social (Dubar, 1998).

A figura seguinte apresenta uma síntese dos dois processos transaccionais referidos:

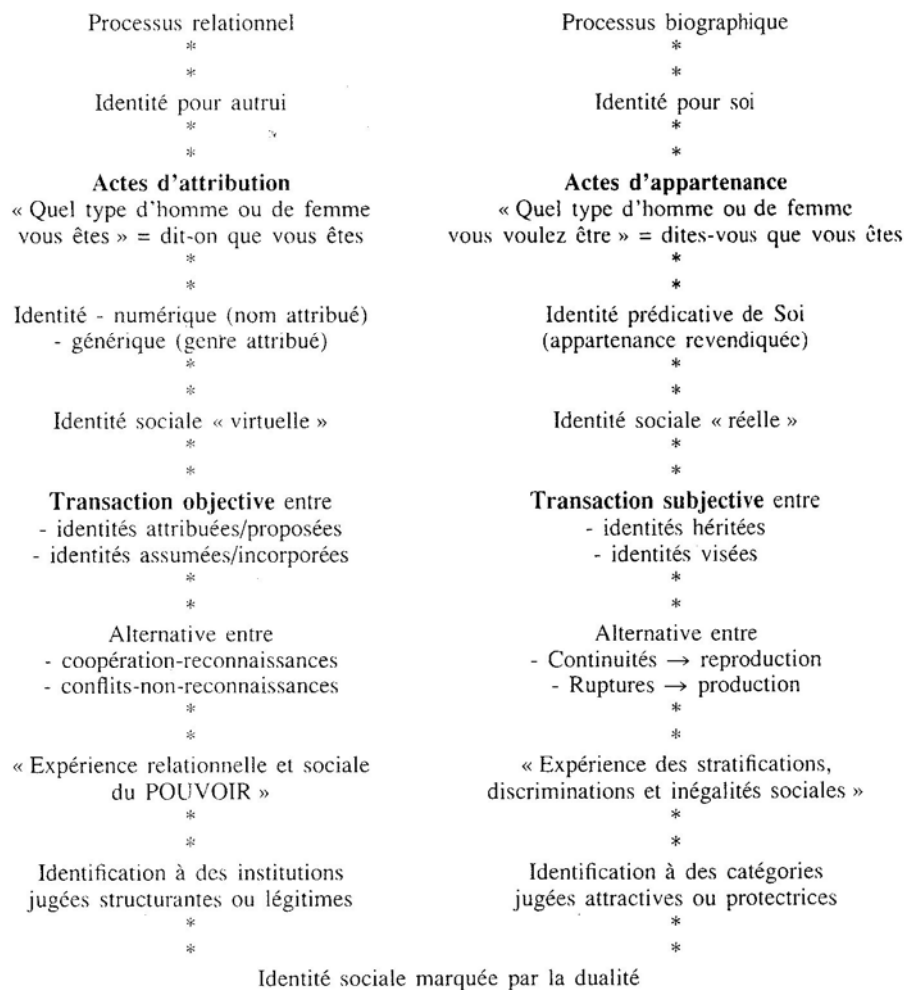


Figura 3 – Categorias de análise da identidade segundo Dubar (1996)

Neste contexto, Dubar considera a identidade como *“le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions”* (1996 : 111). Esclarece o autor que, com esta perspectiva, pretende introduzir a dimensão subjectiva e biográfica no centro da análise sociológica. Um outro autor, Sainsaulieu (1988, in Lopes, 2001b) confere maior enfoque à transacção relacional ou objectiva, o que será dizer às dinâmicas de inter-estruturação dos sujeitos e aos modelos identitários colectivos, ao considerar que é no campo das relações humanas que o sujeito se esforça por fazer uma síntese entre o que é para si e o que é para os outros (cf. Lopes, 2001b: 187-195, 206-207, onde a relação entre estes dois autores é estabelecida). Chamamos a este pensamento a *epistemologia do contacto*, como sendo a que *“faz sentir a resistência do*

outro como condição de reconhecimento de si e do outro e por isso de reciprocidade, ou seja, de reconhecimento como ponto de chegada” (Lopes, 2001b: 375).

Uma perspectiva interessante a propósito da construção da identidade profissional dos professores chega-nos de Gohier et al. (2001; cf. ainda Anadón et al., 2001; Gohier & Anadón, 2000)²³. O modelo da construção identitária proposto pelos autores procura ilustrar as dimensões constitutivas do sujeito-professor, identificando as fontes e a especificidade dessa construção. Desenvolvendo-se por referência à complexificação da sociedade actual e às exigências que esta coloca à formação inicial e contínua de professores, a perspectiva apresentada procura responder a questões sobre como desenvolver a identidade profissional face à heterogeneidade dos sujeitos, dos contextos e dos percursos (cf. Anadón et al., 2001).

A proposta dos autores assume-se como um modelo dinâmico e interactivo da construção da identidade profissional do professor, tal como ilustrado na seguinte figura:

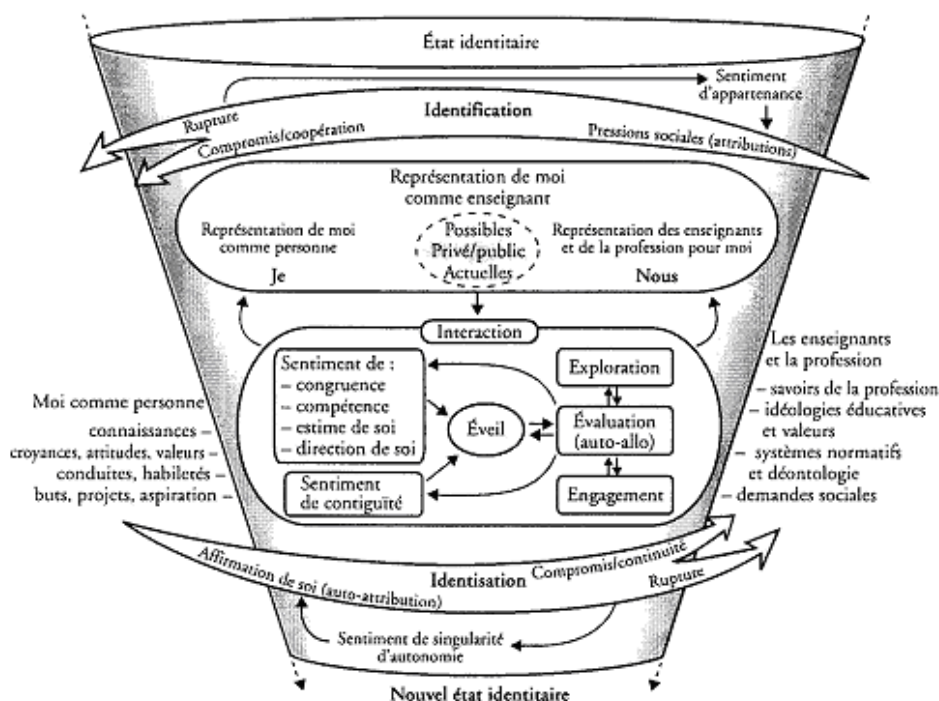


Figura 4 – Dinâmica da construção identitária segundo Gohier et al. (2001)

²³ Os autores são membros do Groupe de recherche sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant (CIPE), Université du Québec, Canada.

O modelo da construção da identidade profissional proposto por Gohier et al. (2001) considera que a identidade profissional deverá ser integrada na identidade global da pessoa, perspectivada como um actor social. Este é um modelo que se apoia, nomeadamente, nas perspectivas de Dubar (1996), Tap (1980), Tourraine (1992), na corrente interaccionista, que pressupõe uma dialéctica entre o sujeito e o mundo da socialização profissional (Sikes, Measor & Woods, 1985), na fenomenologia experiencial e na psicologia humanista, de onde os autores destacam o conceito de congruência e a dinâmica afectiva.

É um modelo dinâmico e interactivo desse processo de construção identitária que é assumido como um modelo psicossociológico integrado do sujeito, reconhecendo os dois “pólos” da transacção identitária identificados por Dubar (1996), a identidade para si e a identidade para o outro.

Gohier & Anádon (2000) e Gohier et al. (2001) explicam que, na linha de Tap (1980), as dimensões psico-individuais e sociais são desencadeadas pelos processos conjugados de *identisation* ou singularização e de identificação ou pertença, processos que se manifestam pelo contínuo vaivém entre o conhecimento de si e a relação com o outro, que os autores consideram motores da dinâmica do processo de construção da identidade profissional. É nesta dialéctica interaccional que ocorrem momentos de questionamento, provocados pelo choque do encontro com o outro, mas também graças a ele, no sentido em que, através do estabelecimento de uma relação de confiança/contiguidade, o sujeito-professor obtém uma impulsão potenciadora desse questionamento, ele próprio marcado por diferentes fases.

Essas fases do processo de problematização vão desde momentos de consciencialização (*éveil*) de um problema, ao comprometimento e à exploração de diversas possibilidades, passando por momentos de (auto)avaliação. Nestas dinâmicas estão, igualmente, implicados sentimentos de congruência, de competência (de poder dominar o seu ambiente através de uma acção eficaz), de estima de si (o seu valor enquanto indivíduo) e de direcção de si (de orientação com vista às finalidades determinadas). Estes sentimentos constituem o cerne da identidade profissional afirmada (cf. Mucchielli, 2002, sobre o sentimento de identidade e seus componentes). Além disso, a

construção identitária interdepende da representação que o professor tem de si (conhecimentos, atitudes, projectos, aspirações, condutas, ...), ou seja, dos aspectos que o professor se reconhece ou se atribui independentemente do seu contexto profissional ou, pelo menos, dentro de um sentimento de afirmação da sua singularização em relação à imposição das normas profissionais (Gohier et al., 2001: 9). Acrescentam os autores que, sendo num contexto de socialização profissional que se situa o desenvolvimento identitário, ele constitui-se num duplo movimento de integração-distanciação e de negociação contínua entre todos os intervenientes da profissão (Gohier & Anádon, 2000: 27).

Assim, num processo interactivo *identisation*/identificação, a representação de si entra em negociação com a representação do grupo profissional e da profissão, uma representação constituída por diversos elementos, designadamente, a relação consigo (capacidade introspectiva, reflexiva e de autoavaliação), a relação com o trabalho (saberes, capacidade reflexiva, capacidade de transferência entre a teoria e a prática, capacidade analítica e de fazer escolhas, autonomia e capacidade de se autoavaliar), a relação com as responsabilidades (conhecimento das regras deontológicas, sentido e deliberação éticos), a relação com os alunos (capacidade relacional, empatia, escuta, congruência, ...), a relação com os colegas (colegialidade, sentimento de pertença ao grupo, competência dialógica, capacidade de trabalho em equipa) e relação com a sociedade através da escola (conhecimento das exigências sociais, da cultura, capacidade de se afirmar, competência argumentativa) (cf. Gohier et al., 2001: 10-17).

Neste processo de construção identitária, intervém um compromisso por parte do sujeito, por um lado, com as exigências sociais e, por outro, com a afirmação de si ou da sua autonomia, sendo que esta dialéctica poderá levar a rupturas e a crises, a compromissos e a continuidades. Neste sentido, o processo de construção da identidade profissional resulta de desequilíbrios sucessivos e não de uma estabilidade inalterável. Como dizem os autores, "*Elle ne consiste pas en la réitération du même, d'un modèle figé, mais dans la trajectoire d'un individu à travers les différents visages qu'elle peut prendre*" (Gohier et al., 2001 : 29). É através do processo dinâmico e interactivo descrito que os autores

consideram que a identidade profissional potencialmente se transforma, levando a novos estados identitários.

Concluindo, os autores definem a identidade profissional do professor,

“en tant qu’identité narrativement et réflexivement construite [...] comme la représentation que l’enseignement élabore de lui-même dans son rapport à son travail, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu’au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l’école comme institution sociale [...]. La construction de cette identité est par ailleurs un processus continu, dynamique et interactif reposant sur une dialectique identisation (singularisation) – identification (appartenance) faisant appel à une dimension psychologique aussi bien que sociale de la personne” (Gohier & Anádon, 2000 : 26).

Os pontos de contacto entre as duas perspectivas aqui apresentadas sobre a construção da identidade profissional levam-nos a pensar no desenvolvimento identitário do sujeito-professor como uma construção interactiva entre o sujeito, os outros e os contextos (Develay, 2004: 58). Este posicionamento remete-nos para uma perspectiva ecológica da identidade profissional, que nos leva a falar de um inter-jogo ecológico entre a construção pessoal da identidade profissional e as circunstâncias contextuais onde essa construção tem lugar. Deste ponto de vista,

“How we perceive the world [and ourselves], act on objects, interact with people, and generate symbols to represent events [and ourselves] must be understood as the joint product of the physical and social situations that individuals find themselves in and the personal characteristics that individuals bring with them to these situations” (Wozniak & Fischer, 1993: xii; cf. Bronfenbrenner, 1993: 18-20, sobre a relação processo-pessoa-contexto; Portugal, 1994).

Nesta perspectiva, os contextos são entendidos como sistemas complexos, constituídos por níveis múltiplos, sistemas interdependentes e interactivos, por diferentes vozes com e através das quais os discursos e as acções profissionais de cada um retiram e constroem a sua significação, pois “*os contextos sociais [são] reflexivamente incorporados no forjar da auto-identidade*” (Giddens, 1994: 133). Por seu lado, num processo dialéctico, o sujeito-professor concorre para a criação dos próprios contextos (cf. Bronfenbrenner, 1979/1996; 1993; Gilroy, 1997; Pearce, 1996, nada tem significado fora do contexto; Schnitman & Fucks, 1996a).

Nesta linha de pensamento, diremos com Pinau que

“Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação) parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialéctico de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional (1985: 65; cf. Morin, 1996a, sobre o sujeito como uma auto-eco-organização, compreendendo a autoconstituição da identidade num processo de auto-eco-referência)”.

Neste enquadramento, podemos falar de uma *ego-ecologia* da identidade profissional, uma perspectiva que procura destacar o sujeito que se constrói dentro de uma conjuntura ecológica. Socorremo-nos do termo egoecologia apresentado por Lopes (2001a), no contexto da teoria da identidade social de Marisa Zavalloni (1979)²⁴. Como explica Lopes, a perspectiva de Zavalloni inclui-se numa Psicologia Social do indivíduo, este último que, inserido numa ecologia social, se vê constantemente obrigado a ressituar-se face a dinâmicas transformadoras e a uma sociedade marcada pela diversidade de valores e ideologias. Este entendimento leva Lopes a destacar a importância da dimensão cognitiva e afectiva subjacente às escolhas do sujeito-professor e a considerar a identidade psicossocial ligada a um pensamento representacional, de natureza subjectiva e intersubjectiva, “*cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social*” (2001a: 25; 2001b: 155-158). Em suma, salientamos o *lugar do sujeito-professor como co-autor da sua própria vida profissional em contexto*, através de processos de ‘apropriação’, de construção/desconstrução de sentidos profissionais contextualizados (também historicamente).

Tendo presentes estas inter-relações eu-outros, estruturámos os tópicos seguintes procurando dar ênfase, ainda que separadamente, às dimensões *intrasubjectiva* e *intersubjectiva*. Assim, começaremos por abordar a dimensão da *relação do sujeito consigo próprio*, o que implicará falar da identidade como *projecto* e de uma perspectiva narrativa/biográfica da construção identitária. Seguidamente, dedicar-nos-emos à dimensão da *relação do sujeito com os outros*, o que nos leva a enveredar por uma perspectiva linguística e interaccional da identidade profissional e a falar da construção de um *discurso profissional*, enquanto locus de visibilização do crescimento do sujeito-professor e da sua construção identitária.

²⁴ Zavalloni, M. (1979). Identité sociale et ego-ecologie – vers une science empirique de la subjectivité. In P. Tap (dir.), *Identités collectives et changements sociaux*. Toulouse: Privat, pp. 195-209.

1.4. Relação do sujeito consigo próprio

A leitura que realizamos sobre a relação do sujeito-professor consigo próprio no processo da sua construção identitária é inspirada na imagem do “caminhar para si” de Josso (2002: 42), isto é, na ideia de um processo-projecto de conhecimento de si próprio por parte do sujeito-professor. O processo de caminhar para si está ligado à ideia de “aprender consigo a aprender” e apresenta-se como

“um projecto à escala da vida, cuja actualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projecto de conhecimento daquilo que somos, daquilo que pensamos, daquilo que valorizamos e daquilo que desejamos na nossa relação connosco próprios, com os outros, com o meio humano e natural” (Josso, 2002: 43, 60)

Esta ideia de auto-construção e de auto-conhecimento leva-nos a trazer, a este nosso processo de *bricolage* conceptual, a perspectiva de Faia (2005) e do seu *construtivismo subjectivo*. Segundo a autora, o sujeito é agente da sua construção identitária, capaz de novas configurações egológicas, num processo constante de auto-interpretação, auto-construção e auto-aperfeiçoamento, que se faz acompanhar pela tensão permanente entre instituído e instituinte, entre razão e imaginação. Ou seja, Faia fala de um processo assente numa metacapacidade individual de síntese egológica do vivido, ou do que ao sujeito acontece, se quisermos seguir o pensamento de Larrosa (2002, 2007; cf. Glasersfeld, 1996; Sousa Santos, 2000).

Este processo constante de redimensionamento de si torna-se condição indispensável ao autoconhecimento e à busca de novas maneiras de se poder ser, um processo que não se poderá desligar da ecologia social (Lopes, 2001b), nem da actividade comunicacional (Habermas, 1986). Entramos, assim, no domínio das identidades auto-enunciadas e projectadas e numa dimensão epistémica da identidade profissional (Clandinin, 1985; Clandinin et al., 1993; Connelly & Clandinin, 1988; Damásio, 1999: 201-202; Dubar, 1998: 136, 140; Elbaz, 1991; Goolishian & Anderson, 1996; Gudmundsdottir, 1991; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Luwisch, 2002; Morais & Jesus, 2005; Mucchielli, 2002: 21 e 66, fala de sujeito cognoscente e epistémico; Sanches & Cochito, 2002; Silva, 2003; Widdershoven, 1993).

1.4.1. Projecto profissional

No contexto da nossa investigação, a construção da identidade profissional é entendida como a busca de um projecto profissional, entendendo-o enquanto *“conceito estratégico que permite estruturar uma coerência orientada e vivenciada”* (Roldão, 2001: 15). Como afirma Tap, *“se personnaliser, se construire, c’est mettre en jeu des projets”* (Ruano-Borbalan, 1998b: 68).

A ideia de projecto é particularmente destacada no pensamento de Josso (2002: 188), ao considerar que os projectos são aberturas à vida e suportes imaginários para a incompletude do sujeito (cf. Alarcão, 1998; Sousa Santos, 2002). A autora liga à noção de projecto duas noções adjacentes: (i) a de antecipação (do futuro para o presente), entendendo o projecto como posicionamento no tempo biográfico e histórico, e (ii) a de criatividade (como imaginário em construção), remetendo para a escolha das formas de expressão de um eu ou de um nós. A inscrição da noção de projecto na temporalidade e na espacialidade remete para a ideia de “entrar em projecto” ou para “l’être-en-projet” de Gohier & Anádon (2000: 26), acentuando-se, assim, a ideia de devir, de transformação (cf. ponto 1.2., sujeito transitório). Vieira clarifica este pensamento ao interrelacionar a ideia de projecto com as dinâmicas passado-presente-futuro no processo de auto-construção:

“A identidade [...] É um processo inacabado que se alonga prospectivamente no projecto. [...] Quem sou eu? Quem quero ser? Falar de identidade pessoal [e profissional] implica pensar num projecto que se constrói para o futuro, mas que se concebe no presente. Contudo, um presente ancorado no passado. Passado, Presente e Futuro são assim uma tríade que junta a memória, o ontem, a rotina do hoje e a utopia do desejável para amanhã” (2000: 39; Damásio, 1999, fala de “memórias do futuro”; Giddens, 1994: 25-26, “colonização do futuro” e “cálculo de futuros”; Kaufmann, 2004: 69, fala de “sonhos”, “identidades virtuais”).

Este projecto profissional não estará desligado do sujeito-pessoa na sua totalidade e assentará numa vontade de existência e num sentimento de esforço central (ou de projecto) (Mucchielli, 2002). Do ponto de vista da Psicologia Social, a identidade não pode ser encarada senão como um sentimento interno, ou se quisermos como um “sentimento de si” (Damásio, 1999), constituído ele próprio por um conjunto de outros sentimentos organizados em torno de uma intencionalidade que será contextualizada e histórica (Kaufmann, 2004). Dito de outro modo, o esforço central, isto é, o futuro de esperanças

consubstanciado num objectivo definido, uma orientação ou intencionalidade geral, explicita-se sob a forma de um projecto identitário (por vezes pouco consciente). Este esforço é importante na concretização do projecto profissional traçado, face às possibilidades contextuais, e pressupõe o diálogo com o tempo pessoal de cada um. *“L’identité est [...] une affaire de significations données en fonction de leurs propres identités et de leurs engagements dans des projets, par l’acteur lui-même et/ou d’autres acteurs”* (Mucchielli, 2002: 21).

Ligamos a ideia de projecto profissional à busca de uma *identidade ideal* (Lopes, 2001b, 2002). Esta identidade ideal baseia-se num modelo idealizado de si, ao qual o sujeito aspira e para o qual se procura reestruturar, adoptando modelos-outros ou fragmentos desses modelos (Caldeira & Rego, 2004; Lopes, 2002; Mucchielli, 2002; Silva, 2003). Neste processo, o projecto profissional de cada sujeito-professor poderá ser bloqueado, no sentido em que este se joga entre o ideal e o real (Loureiro, 2001). Situamo-nos, assim, a um nível de aspiração por parte do sujeito, fundamental, na perspectiva de Mucchielli (2002: 75), para as realizações pessoais, uma vez que estas aspirações se ramificam em intenções, forças dinâmicas resultantes de processos afectivos e cognitivos importantes para a arquitectura do projecto profissional.

Nesta dinâmica, tanto Mucchielli (2002) como Caldeira & Rego (2004) apontam ainda a centralidade do sentimento de autonomia como sendo um dos alicerces da construção identitária, já que, sendo a outra face do sentimento de pertença, funda a possibilidade de pensamentos, decisões e de actos pessoais, isto é, de afirmações de identidade, num vaivém de identificação/fusão – distanciamento/rejeição. Loureiro (2001), no estudo que faz sobre a docência como profissão, olhando-a sob o ponto de vista do conceito de cultura profissional, conclui que a autonomia é um valor crucial da identidade profissional, sobretudo numa relação com a problemática da mobilidade profissional e da ancoragem organizacional. Consideramos, neste espaço, que o projecto resulta da influência que o sujeito-professor acredita vir a ter no *“processo de educabilidade, dos valores e dos objectivos que define para nortear a sua acção”* (Caldeira & Rego, 2004: 304).

Neste contexto, a construção deste projecto será uma trajectória marcadamente reflexiva e accional, que alia a *“combinação contínua entre imaginário e acção”* (Kaufmann,

2004: 149; cf. Josso, 2002: 194-195). Tap explica que a realização de si pela acção se torna crucial, pois “*nous sommes ce que nous faisons; la réalisation de soi par l’action du «devenir soi-même» à travers des activités (faire et, en faisant, «se faire»*” é uma dinâmica constitutiva da identidade (in Ruano-Borbalan, 1998b: 65). São essas escolhas que “*dão forma a uma narrativa particular de auto-identidade*” (Giddens, 1994: 73), a um estilo pessoal de se tornar naquilo que se busca ou idealiza, um processo permeado por critérios orientadores que possibilitam escolhas entre lealdades diferentes e, muitas vezes, conflituais (Ruano-Borbalan, 1998).

Ao percebermos o projecto profissional “como condição da acção” (Kaufmann, 2004), enquadramo-lo numa perspectiva que “*coloca a pessoa em acção no centro do processo de formação*” e construção identitária (Alarcão, 2002: 68; Cameron, 1995: 16; 115; Kaddouri, 2000; Ruano-Borbalan, 1998)²⁵. Concretizando, Mucchielli explicita que,

“Un acteur social «est» (a son identité-située), parce qu’il agit, à un moment donné, compte tenu de ce qui s’est passé avant, dans une perspective à plus ou moins long terme de son action, en relation avec d’autres acteurs présents ou absents-présents de la scène avec qui une structure de relation préexiste ou émerge ; cet acteur «est» parce qu’il est en relation aussi avec des éléments pertinents de son contexte d’action qui lui fournissent des possibilités d’actions (affordances) et participent, avec d’autres éléments de la situation, à l’inscription de sa pensée-en-acte dans un système d’indices physiques, culturels ou autres, aidant cette pensée et le développement de sa stratégie d’action” (2002 : 37).

Neste sentido, o projecto identitário concorrerá para a condução, por parte do sujeito-professor, da sua acção profissional num determinado sentido. No entanto, como alerta Kaddouri (2000), quando os sujeitos não têm um projecto explícito ou consciente, tal não significa que estes não atribuam sentido às suas acções, uma vez que a não explicitação ou a recusa em ter um projecto, num dado momento da vida, poderá fazer sentido para o próprio sujeito.

Dubar (1998: 140) advoga, contudo, que ter um projecto permite ao sujeito adquirir capacidades de definir e defender uma direcionalidade profissional, a partir das suas experiências passadas, isto é, do seu histórico biográfico. Neste seguimento, a *escolha* torna-se um componente fundamental da auto-realização do sujeito, que se depara com

²⁵ Do ponto de vista da sociolinguística, a forma como o sujeito age depende de quem o sujeito é naquele momento; por outro lado, a teoria crítica considera que “who you are (and are taken to be) depends on how you act” (Cameron, 1995: 16).

um leque indefinido de possíveis caminhos e formas de ser, tendo que decidir reflexivamente de entre uma complexa diversidade de acções identitárias ou feixe de trajectórias (Damásio, 1999: 208, 216-217; Dubar, 1996: 6; Faia, 2005: 32; Ferraz, 2002; Giddens, 1994; Josso, 2002; Kaufmann, 2004: 69; Luwisch, 2002; Ricoeur, 1990; Prigogine, 1996b; Sarup, 1996: 34; Schnitman & Fucks, 1996a, 1996b).

1.4.2. Abordagem narrativa

No seguimento do que temos vindo a dizer, o entendimento de que a identidade se concretiza na busca de um projecto ganha sentido, como nos diz Josso (2002), à luz de uma perspectiva biográfica/narrativa. São vários os estudos e os autores que destacam a construção narrativa da identidade e consideram o sujeito como um *homo fabulans*, simultaneamente o contador e o intérprete da narrativa (cf. Watson, 2006), assumindo-se as histórias que os professores contam sobre si próprios como as suas *narrativas ontológicas* (cf. Clandinin, 2006; Søreide, 2006). Esta é uma abordagem que se distancia de um entendimento essencialista da construção da identidade profissional e que se situa na teoria do discurso e em perspectivas pós-estruturalistas.

Nesta perspectiva, como explica Søreide (2006: 529), a identidade profissional constrói-se narrativa e discursivamente, em função dos diferentes recursos narrativos, das categorias de identidade ou posições do sujeito (*subject positions*) histórica e socialmente construídas. Será em função destas narrações que o futuro professor terá acesso a e reconstruirá imagens, expectativas, práticas, opiniões e valores que, em função de posicionamentos discursivos, de identificações ou rejeições, orientam a construção identitária do professor. Explica a autora que “*To understand identity construction as a process of narrative positioning is useful, because it opens up an understanding of teachers as active agents in their own lives and the construction of teacher identity as a dynamic and changing activity*” (Søreide, 2006: 529; cf. Sarup, 1996: 47; Souza, 1994: 159).

Perspectivando a identidade como um processo de narrativação do sujeito, isto é, como uma “*ordenação lógico-discursiva da temporalidade subjectiva do sujeito*”, compreendemos que a construção da identidade profissional ideal se faz pela composição e recomposição

do passado autobiográfico, em que os desejos e projectos de vida, também eles profissionais, do sujeito-professor adquirem uma significação global (Bhabha, 1996: 59; Damásio, 1999: 259; Faia, 2003: 136; Gomes, 1995; Hall, 1996; Kaufmann, 2004; Ricoeur, 1990; Sousa Santos, 2002: 45-46; Zahavi, 2004). Como explica Giddens, este *“self como eu quero ser” “é uma parte central da auto-identidade, porque forma um canal de aspirações positivas em torno das quais a narrativa de auto-identidade é trabalhada”* (1994: 60).

Esta perspectiva narrativa tem ganho destaque no pensamento educativo sobre a identidade pessoal dos professores, tal como explicitam Withrell & Noddings (1991):

“teachers personal identity can be brought to self-awareness through narrative self-reflection. Self-knowledge from this perspective is the game-point. Self-knowledge not only assumes that one can establish one’s own personal identity by means of stories, but also assumes that one can be accountable narratively for how one has developed as a person, as a teacher – for how one has become what one has become. [...] by means of stories, teachers justify the manner in which their character, wishes and interests have grown and changed as a result of past circumstances, decisions, and formative experiences in specific circumstances” (in Leitch, 2006: 550).²⁶

Cabe aqui a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (1990) e a sua conceptualização sobre identidade narrativa, segundo a qual as histórias que os sujeitos narram sobre si próprios ao longo do tempo têm um papel formativo na construção do sentido de si, o que será dizer na construção da sua identidade (cf. igualmente Elbaz-Luwisch, 2002; Gimenez, 2003; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Widdershoven, 1993: 9). Ricoeur, clarificando o ponto de vista hermenêutico da praxis e da identidade, destaca a relação entre a interpretação do texto da acção e a auto-interpretação do sujeito:

“c’est dans un travail incessant d’interprétation de l’action et de soi-même que se poursuit la recherche d’adéquation entre ce qui nous paraît le meilleur pour l’ensemble de notre vie [professionnelle] et les choix préférentiels qui gouvernent nos pratiques. [...] Interpréter le texte de l’action, c’est pour l’agent s’interpréter lui-même. [...] l’homme est un self-interpreting animal” (1990: 210-211).

A narração assume-se como uma *mimêsis praxéôs*, isto é, como uma representação dinâmica da praxis, da acção identitária profissional, no sentido em que o sujeito-

²⁶ Leitch (2006) refere, no entanto, que nem todos os aspectos da experiência estão “readily available to awareness”, acrescentando que as muitas dimensões emocionais e sensoriais da experiência estão abaixo do limiar da consciência (consciousness), sendo impossíveis de articular em palavras. O autor apresenta uma perspectiva interessante ao sugerir que, metodologicamente, se recorra a uma “arts-based creative narrative”, no sentido de permitir que os professores possam ir além de uma prática descritiva e analítica da identidade profissional.

professor ganha inteligibilidade das suas acções na sequência narrativa, esta última um processo de interpretação para a acção (cf. Zahavi, 2004: 2). Esta interpretação não é eticamente neutra, pois “*Todo o esquema de acção está ligado a esquemas de percepção e a sistemas de valores*” (Kaufmann, 2004: 154, a propósito das identidades operatórias), que dão corpo à expressividade discursiva do sujeito, mas cuja co-existência poderá ser fonte de conflitos:

“Identities are not neutral. Behind the quest for identity are different, and often conflicting values. By saying who we are, we are also striving to express what we are, what we believe and what we desire. The problem is that these beliefs, needs and desires are often patently in conflict, not only between different communities but within individuals themselves” (Weeks, 1990: 89, 97; Faia, 2005, eticidade subjectiva).

Damásio (1999) salienta a perspectiva experiencial como sendo determinante para a construção metafórica por parte dos sujeitos a propósito do mundo que observam, a qual lhes confere um sentido de si. Considerando a imagem de si “*a matéria-prima da construção identitária*”, Kaufmann (2004: 63) refere que, como elementos concretos de elaboração identitária, estas imagens guiam os posicionamentos de cada um nas interacções. Ao criarem imagens sobre o que vão apreendendo, os sujeitos vão desenvolvendo capacidades de acção que lhes permitem actuar sobre o que representam (Damásio, 1999: 175-179), acentuando-se, deste modo, a importância do auto-conhecimento para a construção identitária.

Nesta linha, uma abordagem narrativa da identidade profissional exige que se fale de **memória, reflexividade e consciência de si**.

Memória

Na “*história de si mesmo que cada um se conta*” (Kaufmann, 2004: 131), memória e identidade interpenetram-se, salientando-se a memória como a condição para a re-apresentação hermenêutico-interpretativa do passado, a construção do *si autobiográfico* e a articulação significativa do conhecimento de si e do mundo através de imagens reconstruídas. Dito de outro modo, o *memorial autobiográfico* contém o substracto e

constitui o sustentáculo da construção temporal/processual da identidade (Damásio, 1999: 201-206, 256, sobre ‘memória de trabalho’²⁷; Ricoeur, 1990: 176-177).

Os conhecimentos e as experiências que constituem o sujeito, permitem a construção da *memória autobiográfica* (Damásio, 1999) e *discursiva* (Eckert-Hoff, 2004). Damásio explica que esta memória é uma consequência da complexa operação de aprendizagem, através da qual o sujeito vai classificando e organizando experiências e conhecimentos, interrelacionando-os com outras memórias passadas ou ligadas ao futuro. São estas memórias, organizadas e reactivadas a partir de factos constituintes da biografia individual (o conteúdo do si autobiográfico), que dão ao sujeito um sentido de passado ou de futuro e que permitem que este desenvolva uma narrativa histórica de si próprio. Explicitando, “*Os elementos-chave da nossa autobiografia que precisam de ser activados, garantida e quase permanentemente, são os que correspondem à nossa identidade, às nossas experiências recentes e às experiências que antecipamos, especialmente às que se situam no futuro próximo*” (Damásio, 1999: 204-206, 252-256).

Em suma, a recuperação, interpretação e resignificação das experiências residirá na metacapacidade do futuro professor de as reactualizar e avaliar à luz da sua memória emocional e de estruturas afectivo-cognitivas orientadoras da acção, em função de bifurcações identitárias, da contingência das suas esferas de acção, do seu horizonte de expectativas, tudo isto assente na dialéctica mesmidade/alteridade (Damásio, 1999; Kaufmann, 2004: 67; Ricoeur, 1990).

Reflexividade

A perspectiva da identidade profissional assente na *reflexividade narrativa* de Giddens ou na *racionalidade reflexiva* de Kaufmann (2004: 253-254, *significação histórico-semântica*) parece ligar a auto-reflexividade a uma *atitude analítico-hermenêutica*, através da qual o sujeito faz uma síntese interpretativa de si e da sua trajectória biográfica (Faia, 2005: 145; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Vieira, 2000: 62, 81, identidade como encruzilhada reflexiva e experiencial), em função de fluxos de informação social e

²⁷ Damásio (1999) define memória de trabalho como “a capacidade de conservar imagens na mente durante um período de tempo suficientemente longo para permitir que estas possam ser manipuladas de forma inteligente” (p. 232, 256).

psicológica, assente no eixo temporal onde co-existem o espaço da experiência e o horizonte de expectativas (cf. Giddens, 1994: 12-13).

A relação íntima que se estabelece entre reflexividade e auto-identidade significa compreender a primeira como uma característica fundamental do nosso tempo que se estende até ao núcleo do sujeito, permitindo-lhe manter uma relação privilegiada com o seu mundo interior, este entendido como um reservatório das suas experiências (Faia, 2005: 50; Magalhães, 1998: 33). Estes processos reflexivos, assentes no trabalho de memória, concorrem para o cruzamento dialéctico entre o si mesmo e o diverso de si, entre o idem e o ipse (Damásio, 1999; Faia, 2005: 137, 141; Ricoeur, 1990), viabilizando os seus projectos identitários em função das questões ‘quem sou eu neste momento’ e ‘em quem me quero tornar’ (Beijaard et al., 2004: 122; Day, 1999; Faia, 2005; Schnitman, 1996, fala de reflexividade aliada a um pensamento auto-cognoscitivo).

Como síntese, adaptando as palavras de Giddens (1994) ao contexto da nossa investigação,

“[...] a auto-identidade *profissional* torna-se num *projecto* organizado reflexivamente para a acção. O *projecto* reflexivo do *futuro professor*, que consistirá na *tentativa de construção* de narrativas biográficas coerentes, ainda que continuamente revistas *porque dependentes da “fragmentação contextual”* (Kaufmann, 2004: 146), ocorre no contexto da escolha múltipla filtrada através dos sistemas abstractos, *entretecendo-se com as possibilidades contextuais e históricas de acção*”²⁸.

Neste panorama, o futuro professor é um meta-sujeito, simultaneamente sujeito e objecto do processo reflexivo-hermenêutico, capaz de se auto-objectivar a partir de capacidades organizadoras e criadoras e de instrumentos ou estratégias operatórias (Giddens, 1994: 22; Kaufmann, 2004: 181; Morin, 2001: 76-77, “*dédoublement*” ou dualidade interna; Damásio, 1999; Rutherford, 1990, sobre *reflexive self-comprehension*; Sousa Santos, 2002: 38). Referimo-nos a um

“méta-niveau qui permet la pensée de la pensée capable de rétroagir sur la pensée, de même que la conscience de soi permet rétroagir sur soi. [...] La conscience, déboublée en conscience de la conscience, peut ainsi se considérer d’un méta-point de vue tout en demeurant elle-même, mais elle ne saurait se détripler, déquadrupler, etc.” (Morin, 2001: 102).

²⁸ As palavras originais de Giddens são: “[...] a auto-identidade torna-se num empreendimento organizado reflexivamente. O *projecto* reflexivo do self, que consiste na manutenção de narrativas biográficas coerentes ainda que continuamente revistas, ocorre no contexto da escolha múltipla filtrada através dos sistemas abstractos” (Giddens, 1994: 4, 29).

Consciência(lização) de si

O nível meta-reflexivo torna-se indispensável para um processo de **consciencialização de si** por parte sujeito-professor (cf. Damásio, 1999; Morin, 2001). No sentido identitário, a consciência surge como uma super-estrutura e como um epifenómeno que conferirá ao sujeito unidade e sentido identitários. A consciência surge como a chave para uma vida/mente examinada, nas palavras de Damásio, que permite tudo conhecer, como por exemplo “o *fluxo das imagens a que se chama pensamento, os sentimentos, as palavras*”, e desenvolver um interesse do sujeito por si próprio (1999: 24).

Neste contexto, a consciência, enquanto “*instância de totalização do saber, sob a forma de um conhecimento de si, co-extensivo à própria experiência*” e à interioridade do eu, interligada à *percepção* (Faia, 2005: 151, 152; Lipiansky, 1998a: 84), concorrerá para que o sujeito compreenda a *ecologia das suas acções* (Morin, 2001: 198), escolha de entre repertórios identitários de acção e os optimize, manipulando as imagens de si como profissional com vista à consecução dos seus interesses accionais (cf. Damásio, 1999: 39-48; Gomes, 1995: 11, na linha de Ricoeur, 1990; Guiddens, 1994: 31, 46; Hall, 2004: 59-62).

Em suma, falamos de processos de auto-interrogação através dos quais o sujeito submete as próprias experiências e acções a processos de auto-conhecimento, já que o planeamento reflexivo do projecto identitário profissional dependerá da preparação do futuro pela interpretação do passado. Neste contexto, os momentos decisivos são pontos de transição ecológica e têm implicações para as acções futuras e para o projecto do sujeito-professor. Concluimos, assim, que o futuro surge como um território de possibilidades simuladas no presente, através do pensamento simulador do sujeito. Este exercício constante de elaboração identitária assenta em diversas (re)interpretações construídas, também, com os outros.

1.5. Relação do sujeito com os outros

Nesta secção, falaremos da relação do sujeito com os outros, referindo-nos a uma das dimensões fundamentais da construção identitária – a dimensão relacional. Neste

sentido, o Outro surge como uma matriz ou uma das estruturas constitutivas da identidade.

Com efeito, várias perspectivas e diversos estudos apontam a identidade como uma *trajectória social e relacional*, pondo em evidência que a identidade não pode ser concebida como um fenómeno individual, já que a sua génese se inscreve na relação com o outro (Caldeira & Rego, 2004; Carrolo, 1997; Dortier, 1998: 53; Dubar, 1996, 1998; Faia, 2005; Gilroy, 1997; Lévi-Strauss, 1977; Lipiansky, 1992; Mead, 1934; Moita, 1992; Prieto, 2004; Schnitman & Fucks, 1996a, 1996b; Sandstrom, Martin & Fine, 2003; Silva, 2003; Woodward, 1997; Vezeanu, 2004; Zahavi, 2004).

Em áreas como a Psicologia Social e a Sociologia, esta dimensão social da construção identitária é sobejamente salientada, tendo sido objecto de estudo de um número considerável de investigações. Destacam-se teorizadores como William James e Erik Erikson no campo da Psicologia e George Mead ou Erving Goffman na Sociologia (cf. Ruano-Borbalan, 1998). Por exemplo, Mucchielli (2002: 82-85) fala de identidade comunitária e de identidade individual como sendo dois pólos da identidade social. Erikson considera duas faces da identidade social: a psicológica interna e a social externa. Surgem, ainda, associados a esta dimensão social termos como “*personnalité de base*” de Abram Kardiner, “*notion de habitus*” de Pierre Bourdieu²⁹, “*notion d’interstructuration*” de Pierre Tap, “*macro-sujeito colectivo*” de Allan Caillé (cf. Dortier, 1998: 53; Lipiansky, 1998c; Ruano-Borbalan, 1998b).

O carácter estrutural do outro na construção da identidade vem igualmente merecendo destaque no discurso de áreas como a Psicologia e a Filosofia, em que o outro é considerado como o que define e constitui o *self*, ao contribuir para o auto-conceito do sujeito e para a sua autoreflexividade. Deste ponto de vista, “*autrui est déjà au vif du sujet [...] Autrui est une nécessité interne*” (Morin, 2001: 68).

No âmbito dos estudos culturais, em particular os preocupados com os “choques” ou “embates” culturais emergentes de deslocações ou migrações, a dimensão do outro

²⁹ Os *habitus*, na perspectiva de Bourdieu, “sont les gestes, les pensées, les manières d’être que l’on a acquis et incorpore au point d’en oublier l’existence. Ce sont des routines mentales, devenues inconscientes qui nous permettent d’agir «sans penser». [...] l’*habitus* ne désigne pas simplement une routine et donc un «conditionnement». Il est aussi un ressort de l’action. [...] Les *habitus* sont des forts marqueurs de l’origine sociale, ethnique, national d’un individu” (cf. *Sciences Humaines*, Numero spécial, 2002: 108-109).

surge associada a processos de auto-relocalização do sujeito (*process of relocating myself*), destacando-se o papel do outro no surgimento de rupturas e divisões na identidade do sujeito, reconhecendo-se que este é um produto de processos históricos e sociais de descentração. Estas relações, quando perspectivadas de um ponto de vista negativo, apontam também para processos de desagregação e para lugares de opressão e de discriminação *versus* lugares de resistência, para jogos de poder e de homogeneização (cf. Bhabha, 1994; Rutherford, 1990; Hall, 2004).

A dimensão do outro torna-se determinante para um percurso de identificação do futuro professor consigo próprio, com a profissão, com o objecto específico das suas práticas educativas. Os outros tornam-se os referenciais, as matrizes que dão sentido ao sujeito-professor, possibilitando momentos de descentração e de auto-consciencialização (cuja importância já tivemos oportunidade de explicitar). Além disso, o reconhecimento do outro surge inseparável da necessidade de auto-afirmação, como se o olhar do outro contribuisse para o modo como cada um é e se torna professor (Hall, 1996; Morin, 2001: 70, na esteira de Rousseau; Foerster, 1996: 73).

Perspectivar a identidade através da metáfora “caminhar com os outros” (Josso, 2002: 118), implica recuperamos o valor da linguagem, do discurso e da interacção no processo de construção identitária. Como refere Pearce,

“Achamos nossa identidade como seres humanos, como pessoas, de acordo com os lugares que encontramos nestes jogos [de linguagem] que se sobrepõem. Chegamos a adquirir os valores que temos, o conhecimento que temos e o sentimento de poder que temos na medida em que encontramos nosso lugar nestes jogos e nos deslocamos por eles” (Pearce, 1996: 178; Sousa Santos, in Nunes, 2000, 45-46).

1.5.1. Abordagem linguística

Propomo-nos, agora, pensar a identidade dentro dos jogos de linguagem, das práticas discursivas e dos processos representacionais, aceitando a realidade das mutações, da polissemia e da polifonia, ou seja, realçando a ilusão ontológica da unidade, da estabilidade e da permanência do sentido. Estas reflexões têm reminiscências do pensamento de autores como Bakhtine (1988, linguagem como fenómeno sócio-ideológico, apreendida dialogicamente no fluxo da história) e Vygotsky (1985, a dimensão

sócio-psicológica da relação entre pensamento, palavra e subjectividade) (Coracini, 2003; Eckert-Hoff, 2004; Geraldi, 1999; Laplantine, 1999; Schnitman, 1996; Souza, 1994).

A centralidade da linguagem na construção da identidade advém da *“sua característica constituidora do sujeito, da história e da cultura”* (Souza, 1994: 21). A linguagem como actividade constitutiva (Bakhtine, 1988; Franchi, 1977; Geraldi, 1996), pautada pela criatividade e imaginação, torna-se uma dimensão operatória da construção da identidade, na medida em que permite ao sujeito-professor se dizer, se narrar; no fundo, criar um sentido verbalizado sobre as línguas, a profissão, os contextos, as situações e sobre si próprio, nomeadamente se considerarmos a linguagem um instrumento de objectivação possibilitador de processos de consciência de si (Morin, 1996a; veja-se Damásio, 1999; Laplantine, 1999: 108, *“méconnaissance”*; o modelo linguístico da reflexividade de Lacan, in Sarup, 1996: 30-46).

A marca distintiva da linguagem parece ser, para além da comunicação, o tratamento simbólico que esta permite da realidade, tornando-se um veículo de significação potencialmente identitária e accional, manifestativa das escolhas para o projecto profissional de cada locutor (Bakhtine, 1988: 110-111). Talvez estes tenham sido alguns dos motivos que levaram Giddens (1994) a considerar a linguagem a *“máquina do tempo”* que permite convocar e verbalizar experiências e a reconstituição das práticas, ou o que terá levado Benveniste a afirmar que *“C’est dans et par le language que l’homme se constitue comme sujet”* (in Vezeanu, 2004: 8; Marques, 2002, 25; Sarup, 1996: 47).

Neste contexto, as operações discursivas são práticas conferidoras de significado, criadoras de acções e representações histórica e socialmente situadas com base nas realidades profissionais e formativas que o sujeito-professor vivencia (Souza, 1994), pois os jogos discursivos podem ser entendidos como *“the arena where certain social [and personal] conflicts find symbolic expression”* (Cameron, 1995: 11). Assim, se devemos situar, como reclama Sarup (1996: 48), a identidade profissional *“in the context of history, language and power”*, isto leva-nos a pensar, por exemplo, na relação entre dinâmicas ideológicas simbolizadas nos discursos da formação e no trabalho de apropriação discursiva de cada sujeito-professor. Lembra-nos, de igual modo, Roberts (2000 in Beijgaard et al., 2004: 114), ao comparar a socialização e a construção da identidade profissional ao processo de se

aprender a falar, ao facto de cada acto de fala do sujeito-professor corresponder a um “acto de identidade” (Cameron, 1995). Estes “*actos lingüísticos de identidade*” (Jonsson, 2005) são reveladores dos processos e das transições representacionais de cada sujeito. Com efeito, “*Falar é bem mais do que representar o mundo: é construir sobre o mundo uma representação*” (Geraldini, 2003b: 2).

Será neste sentido que Hall vem salientar que

“what we require here is ‘not a theory of the knowing subject, but rather a theory of discursive practice’. However, I believe that this decentring requires [...] not the abandonment or abolition of ‘the subject’ but a reconceptualization – thinking it in its new, displaced or decentred position within the paradigm. It seems to be in the attempt to rearticulate the relationship between subjects and discursive practices that the question of identity recurs – or rather, if one prefers to stress the process of subjectification to discursive practices” (1996: 2).

Estas palavras remetem para uma identidade profissional do professor recriada na interacção entre (i) as teorias sociais e os discursos de formação e (ii) os discursos individuais sobre a profissão, remetendo-se para dinâmicas de poder e de autoridade e para processos de autonomização (Bourdieu, 1991; Eckert-Hoff, 2004; Foucault, 1971/2002; Lawn, 2001; Mucchielli, 2003; Kaufmann, 2004; Sachs, 1999).

Neste sentido, seguindo Foucault (1971/2002: 29, 44), podemos falar de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu, não podendo deixar de ser perspectivada também num contexto de ritualização da palavra, de qualificação e de fixação dos papéis para os sujeitos que falam. Por exemplo, Sanches diz-nos que

“Obviamente, o discurso sobre a identidade dos professores e sobre o novo profissionalismo docente surge em reforço das novas políticas de educação. Discursos sobre novas identidades e novos sentidos para profissão em bipolaridade: a identidade nacional *versus* a identidade europeia que se deseja criar. Múltiplos discursos que se cruzam sobre os modos de construção da ideia de professor: o discurso sindical, o discurso das comunidades da prática, o discurso da política educativa e o discurso sobre competências e desempenho dos professores” (2004: 45-46).

Entre muitos outros aspectos que a autora identifica, espera-se que os professores “*imprimam coesão, embora temporária, aos múltiplos eus que vão criando e sustentando a acção pedagógica do dia a dia*”, num processo de regulação *versus* emancipação (idem: 48-50, 53). A autora recorda, ainda, que há limites para a (re)construção das identidades profissionais, nomeadamente porque os professores são também limitados pelos contextos.

Em suma, a identidade profissional só terá significado no contexto de uma cadeia de relações, ou seja, a identidade não é indissociável dos espaços comunicacionais intersubjectivos, dos espaços públicos discursivos, espaços estes de manifestação das dimensões referencial, simbólica e interactiva da linguagem (Bakhtine, 1988; Cameron, 1995: 247-248; Dubar, 1996; Grigoletto, 2003: 224; Foerster, 1996: 65; Geraldi, 2003b: 2; Glasersfeld, 1996: 76; Sarup, 1996: 48).

Este breve panorama serve de contextualização à questão da transacção identidade para si e identidade para o outro de Dubar (1996), dando lugar a uma reflexão centrada nos espaços intersubjectivos, enquanto espaços de atribuição, reconhecimento e de negociação da identidade:

“Dans cette perspective transactionnelle, le dialogue constitue une stratégie langagière de coopération qui *assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes* en même temps que comme agents d’actions, communes ou conjointes, sur le monde qu’ils construisent et transforment ensemble. Ainsi la transaction a-t-elle une double dimension: *intersubjective* et *intramondaine*” (Vernant, *Du Discours à l’action*, in Vezeanu, 2004: 21, destaque original).

1.5.2. Espaço intersubjectivo

Falar de um espaço intersubjectivo no contexto identitário significa pensá-lo simultaneamente como um espaço de formação intrasubjectiva, esta jogando-se e reestruturando-se na comunicação com o outro. Falamos, nesta óptica, de identidade profissional por referência a um paradigma comunicacional no qual a interacção é considerada como o grande *locus* de interpretação e constituição da identidade/alteridade e a comunicação como vector essencial da estruturação da identidade (social e individual). Os outros, enquanto espaços de reconhecimento da identidade profissional, assumem-se como “*espaços de legitimação de saberes e competências*”, onde o sujeito mobiliza estratégias identitárias profissionais, tendo em conta que “*le processus relationnel concerne la reconnaissance, à un moment donné et au sein d’un espace déterminé de légitimation, des identités associés aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d’action*” (Dubar, 1996: 125-126; 1998: 140).

Para uma melhor compreensão do espaço intersubjectivo como um espaço de práticas comunicacionais proporcionadoras de trocas identitárias, adoptamos a perspectiva de Prado Coelho,

“o espaço intersubjectivo é algo em que o sujeito se vai formando, quer porque está a cada passo a confrontar-se com o outro, quer porque o outro, na sua função de eco e espelho, precede o próprio sujeito e constitui o tecido humano em que este emerge (deixando a folga suficiente nessa identidade para haver períodos alternativos de emersão e submersão). E é aqui, no campo que o Outro desdobra para que o Eu se enuncie que surge a questão do inconsciente, que se define sempre como um outro-em-mim, que em cada lance desloca uma identidade que se supunha fixa” (in Faia, 2005: 12; cf. Laing, 1966, in Dubar, 1996: 110; Vieira, 2000: 18).

Este ponto de vista vai ao encontro de uma concepção heterónima da identidade profissional, ressaltando-se que o discurso do futuro professor é em si mesmo plural, porque este “*est non seulement confronté, mais traversé par une parole autre, constitué d’altérité, c’est-à-dire de la rencontre des autres*” (Laplangtine, 1999: 60). Neste contexto, importa trazer aqui a noção de sujeito dialógico (Bakhtine, 1988; Geraldi, 1991; 1996/1999), ou como diria Gilroy (1997: 315), o sujeito entendido como um momento no circuito dialógico que o liga aos outros. Referimo-nos a um sujeito relacional que se constrói e re-interpreta nas redes de interlocução e nos jogos de linguagem em que se insere, remetendo-se, assim, para espaços-inter³⁰ e para processos de negociação entre “eu real”, “eu ideal”, “eu percebido” e “eu reenviado” (Faia, 2005: 38; Geraldi, 2003a: 3; Vezeanu, 2004). Morin sintetiza,

“«les sujets s’auto-organisent en interaction avec d’autres sujets. Le sujet se structure par la médiation des autres sujets avant même de les connaître à proprement parler». Le sujet émerge au monde en s’intégrant dans l’intersubjectivité. L’intersubjectivité est le tissu d’existence de la subjectivité, le milieu d’existence du sujet, sans lequel il dépérit” (2001 : 69).

Esta alteridade forjada na comunicação torna-se constitutiva da identidade do sujeito-professor, no sentido em que a singularidade do projecto profissional de cada um emergirá da diversidade e da pluralidade de projectos profissionais com que este se venha a confrontar, bem como da dinâmica entre a “*compréhension du moi*” e a “*compréhension du non-moi*” (Laplangtine, 1999: 32-33; veja-se Benoist, 1977: 21-22; Gohier et al., 2001; Hall,

³⁰ Relativamente a esta relação eu-outro, destacam-se expressões como “o que está *entre*”, um “entre-corpus”, um “entre-identidades” (Sousa Santos, in Nunes, 2002: 89), compreensão do “entre-dois”, intercompreensão (cf. Laplangtine, 1999: 39-40; Faia, 2005, e Dubar, 1996, sobre a intercompreensão comunicacional em Habermas que já mencionámos; Vezeanu, 2004).

1990; Morin, 2001: 69; Mucchielli, 2002, a propósito do sentimento de diferença; Sarup, 1996: 19; Vieira, 2000: 48).

A identidade profissional de cada sujeito-professor passa, então, pelo conhecimento do mundo profissional estruturado nesses espaços de construção (emergência e reconfiguração), mas também de cristalização de imagens e identidades (cf. Melo, 2006: 178), também marcados pelo afectivo, o “*attachement intersubjectif*” de que Morin (2001: 67-68) nos fala. Serão espaços com um poder construtor (Lipiansky, 1998a) que concorrem para o enriquecimento do universo pessoal e profissional do futuro professor, tornando-o, por um lado, mais plurifacetado e múltiplo, e levando-o, por outro, a relativizar-se e a revisitar-se. Contudo, como informa Hall (2004: 52), esta não será uma relação ‘pacífica’, mas uma relação que se pauta também por antagonismos e por desigualdades, por ‘embates’ no processo de validação interpessoal que promovem novas sínteses, novos modos de ser professor. O sujeito-professor vai construindo o seu projecto profissional numa interligação com o processo de choque de perspectivas e discursos profissionais.

Estes processos de negociação assentes na relação eu-outros (Keller, 1996) que ocorrem nos processos interaccionais resultam em “ecos comunicacionais” (Vezeanu, 2004; veja-se Eckerthoff, 2004), em “ressonâncias” (Schnitman & Fucks, 1006b) e “refluxos” (Laplangtine, 1999: 41), que se combinam para formar redes e sistemas complexos de construção identitária, *mapas e territórios identitários* (Guattari, 1996; Morin, 1996a). Aí, nesses cenários complexos portadores das diferenças partilhadas nas zonas fronteiriças que se vão estabelecendo entre os sujeitos, ocorrem interrogações compartilhadas face a posicionamentos diferentes da realidade. Estas interacções podem levar a intercâmbios de características singulares que, a partir da negociação, permitem novas descobertas identitárias e o “*desenho de selves e relações, de práticas e de crenças*” (Prigogine, 1996b: 291), o que será dizer de auto e hetero-representações (Bhabha, 1994; Jonsson, 2005; Laplangtine, 1999; Praia, 2004; Sarup, 1996). Esta negociação identitária, como explica Dubar, constitui um processo comunicacional complexo, já que implica fazer da qualidade da relação com os outros um critério impulsionador da dinâmica identitária (1996: 115; Habermas, 1986).

Em síntese, a identidade profissional individual constrói-se por referência aos outros, que dão ao sujeito o reflexo da sua própria imagem, contribuindo, assim, para o seu completamento (Mucchielli, 2002: 22; Vieira, 2000: 50). A propósito desta incompletude do sujeito, chamamos a estas considerações Geraldi e a ideia de *excedente de visão*, numa linha de pensamento Bakhtiniano (1988). Diz-nos que os sujeitos incompletos – (estes têm um por-vir e, portanto, estão inacabados) – buscam a sua completude, no processo de construção identitária, na visão que os outros têm de si, uma vez que as concepções que os sujeitos têm de si próprios são sempre limitadas, não tendo acesso ao todo. Em concreto,

“A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o outro como lugar possível de uma incompletude impossível. [...] Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta actividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação *sígnica* necessária [...] num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual” (Geraldi, 2003b: 3).

Em suma, as trocas inter-subjectivas que ocorrem na interacção comunicacional poderão dar espaço à ocorrência de mudanças identitárias. No entanto, importa não esquecer que toda a construção identitária está inerentemente ligada a processos de identificação, ou seja, o processo de construção da identidade inicia-se, como alegam Tap (in Ruano-Borbalan, 1998b: 67) ou Sarup (1996: 26), pela identificação.

Nas linhas que se seguem dedicamos-lhe uma atenção mais particular.

1.5.3. Processos de (não-)identificação

Numa perspectiva linguística, postula-se a existência não de uma identidade acabada, mas de momentos de identificação (Coracini, 2003a: 150-151, 2003b: 198).

Como dissemos já, a construção da identidade profissional passa por identificações, ainda que fragmentárias, que ocorrem da interacção com os outros. Ou, noutro sentido, o sujeito-professor refuta e recusa incorporar elementos que não valoriza

em termos identitários, sentindo necessidade de diferenciação ou demarcação e de se conservar inalterável face a aspectos e/ou modalidades de si alternativos (Lipiansky, 1998a: 25-26; Vieira, 2000: 19: 42; Santana, 2004). Podemos dizer que, deste ponto de vista, a identidade se constrói na complexa articulação entre identificação e diferença, esta necessariamente "*in the spirit of alterity and otherness*" (Bhabha, 1990: 209). Como refere Lipiansky, a propósito da oscilação entre a semelhança e a diferença,

"l'identité se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux", "L'identité se construit dans ce double mouvement relationnel de rapprochement et d'opposition, d'ouverture et de fermeture, d'assimilation et de différenciation" (1998a: 22, 24).

Importa, no entanto, ressaltar que, do ponto de vista discursivo, a identificação e a diferença co-existem, não se falando de oposições, mas de imbricamentos, que correspondem a divergentes posições-sujeito que constituem a heterogeneidade do sujeito e à pluralidade de vozes que nele habitam, sendo no movimento das identificações que a transformação da identidade ocorre (Eckert-Hoff, 2003a: 279, 2003b: 285).

Estas identificações são, num paralelismo com a própria identidade, voláteis, condicionais e alojadas na contingência, o que querará dizer que são incessantemente reconstruídas, consolidadas e contestadas. A sua sustentação ou o seu abandono interdependem de determinadas condições, recursos materiais e simbólicos, e de um trabalho discursivo que implica reavaliação e extensão de princípios (Bhabha, 1990: 221; Hall, 1996: 16, 55).

Convocamos a perspectiva hermenêutica de Ricoeur (1990: 146-147) que fala de identificação narrativa, um processo simultaneamente constitutivo e cognitivo do sujeito na sua relação discursiva e imaginária com o outro, através do qual se dão movimentos discursivos de identificação com valores, normas, ideais, modelos, dentro dos quais os sujeitos se reconhecem (Lipiansky, 1998b: 38). Deste ponto de vista, considera-se ainda que a identificação se alcança dentro da alteridade e da diferença, graças à palavra e ao diálogo vistos como uma condição principal para a constituição do pensamento e da acção do sujeito (Vezeanu, 2004).

Mucchielli traz-nos o ponto de vista da Psicologia Social ao considerar a identificação como

“«un processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications» (Laplanche et Pontalis)” (2002: 61; cf. Dubar, 1996, etiquetagem ; Faia, 2005; Lipiansky, 1998a: 21, 1998c; Santana, 2004 ; Sarup, 1996: 30, que nos traz a perspectiva de Freud e da Psicanálise ; Weeks, 1990: 88; Woodward, 1997)³¹.

De notar que as próprias categorias de base para o processo de identificação não são esferas de acção fechadas, mas evoluem, alteram-se, reestruturam-se, constroem-se de acordo com o momento biográfico, social, contextual e histórico em que o sujeito-professor se encontra: *“C'est dans la manière dont ils [les individus] utilisent, pervertissent, acceptent ou refusent les catégories officielles que doivent se lire le processus d'identification futur qui impliquent des réarrangements permanents aussi bien des domaines que des catégories identitaires”* (Dubar, 1996: 118). Assim, é em função desta dimensão da identificação e da internalização (ou não) de visões externas de si próprio que o sujeito-professor desenvolve um “sentimento de si”, se compromete com um projecto profissional e o procura operacionalizar (Damásio, 1999; Faia, 2005; Hall, 1996; Lipiansky, 1998a: 21, 1998c; Mucchielli, 2002: 31; Weeks, 1990: 88; Woodward, 1997).

Resta dizer que a identificação, enquanto um dos mecanismos fundamentais da dinâmica identitária, pode ocorrer ao nível das imagens, dos ideais e dos modelos (sociais, profissionais, ...), implicando uma atitude de descentração em relação ao seu ambiente imediato e alargado, e processos de interiorização ou assimilação tanto no respeitante aos grupos de pertença como aos grupos de referência (Lipiansky, 1998a: 25; Santana, 2004; Weeks, 1990: 88). Além disso, a construção da identidade profissional é permeável a várias identificações distintas co-existent, que nem sempre constituem um sistema relacional coerente. Daí que Sarup (1996: 28-30) se refira à identidade como um caleidoscópio em que os padrões estejam em constante mudança.

³¹ Intimamente relacionado com o termo identificação, surge, por parte de Sarup (1996: 33), um outro termo – “introjection”, “a process in which the subject transposes objects and their inherent qualities from the outside to the inside of himself”, referindo-se à “introjeição” de significados, símbolos, imagens ou conceitos de outra pessoa, por oposição a “projectão”, uma operação defensiva através da qual o sujeito recusa e projecta no outro qualidades, sentimentos, desejos, tendências que recusa reconhecer em si próprio.

Estes pensamentos trazem-nos ideias relevantes como sejam as de mudança e resistência (Hargreaves, 1998). De facto, a mudança e resistência a ela são duas forças presentes em toda a dinâmica identitária, muitas vezes impulsionadas pelas mensagens retiradas pelo sujeito-professor dos diálogos interpessoais que estabelece com os seus pares e com os contextos (políticos, sociais, institucionais,...). Mudança e resistência que implicam culturas pessoais e sociais em diálogo, universos referenciais em busca de complementaridade e enriquecimento ou, dito de outro modo, *“Diálogo de identidades pessoais [e profissionais] diferenciadas, numa dinâmica de flexibilidade com vista a sair de si próprio para entrar no mundo do outro; na cultura do outro sentida por dentro”* (Vieira, 2000: 27; Schnitman & Fucks, 1996b).

No entanto, não nos podemos deixar de referir à impossibilidade de concretização das identificações ou à impossibilidade de realização do seu projecto profissional como professor, que poderá levar a dilemas identitários e a mal-estares, podendo mesmo falar-se de “crise” já na formação inicial, em particular no ano do estágio (cf. Sanches & Jacinto, 2002).

Socorremo-nos dos estudos culturais para explorarmos um pouco mais esta ideia. Face a dificuldades em levar a bom porto o projecto profissional, a identidade profissional assumirá traços de *hibridismo* (Bhabha, 1990, 1994), estados de *neplanta* (Anzaldúa, 1999, in Jonsson, 2005), ou seja, momentos de indefinição ou de passagem, assentes num sentimento de *in-between-ness*. Neste sentido, o futuro professor *“should be regarded as being both here and there and in-between, in the process of shaping a new identity”* (Jonsson, 2005: 49).

A identificação, enquanto trabalho constante de desenho de um projecto identitário, proporciona ao sujeito-professor a possibilidade de múltiplos deslocamentos, de novas ressocializações profissionais, em função das viabilidades que os contextos e os outros lhe oferecem (Kaufmann, 2004: 81). Assim, no sentido em que falamos de um processo identitário, complexo e heterogéneo, podemos apenas captar momentos de identificação, sabendo-os na sua transitoriedade e não fruto de filiações a modelos acabados e encerrados em si mesmos (Coracini, 2003b: 198). Como refere Souza,

“Todo o dizer e o agir diferenciados de que dão provas os sujeitos no percurso de suas vidas encontram referência última nos movimentos identificatórios desses sujeitos, que são, por assim

dizer, ações subjetivas inconscientes, e não atribuições a eles conferidas por alguma instância que lhes é externa” (1994, in Coracini, 2003c: 252).

Esses movimentos identificatórios, a que Coracini faz alusão, tornam-se visíveis no discurso profissional/identitário do sujeito-professor, na medida em que este discurso reflecte a experiência do sujeito e, simultaneamente, constitui um aspecto importante dessa experiência.

1.5.4. Discurso profissional

Se a identidade profissional ou as dinâmicas identificatórias se manifestam e são construídas nas posições que o sujeito-professor assume no discurso, entendendo-o como *“one of the things that constitutes [the subject’s] identity as a particular king of subject”* (Cameron, 1995: 16), a construção do discurso profissional será ilustrativa do crescimento profissional e identitário do sujeito-professor. Por outras palavras, o discurso profissional será entendido como *locus* de visibilização da construção de uma epistemologia pessoal (sobre as línguas, a profissão, as práticas linguísticas, ...) que, por seu lado, alimenta e sustenta a construção identitária do sujeito-professor (Ricoeur, 1990; Vygostky, 1985).

Baseamo-nos em Freeman (1993) para percebermos o discurso profissional do futuro professor de línguas como uma expressão de modos de pensar, agir, ser e sentir, dos *“lugares de onde se fala”* (Lopes, 2004: 62) ou, dito de outro modo, um *“identity kit”*, *“ways of being in the world, ... forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities”* (Gee, 1989: 6-7, 1990, in Freeman, 1993: 489; Gee et al., 1992).

O trabalho de construção de um discurso profissional, enquanto *prática imaginativa* (Franchi, 1977), será uma actividade congregadora de diferentes vocabulários profissionais, memórias, vozes imagéticas e *“contrapalavras”* (Bakhtine, 1988; Geraldi, 2003a; Souza, 1994), traduções articuladas e transacções intersubjectivas (Sousa Santos, in Nunes, 2002: 80; Dubar, 1996), intercâmbios simbólicos e mundos de *“significação-acção”* (Pearce, 1996: 184) que dão sentido à identidade profissional.

O discurso profissional torna-se ilustrativo da vitalidade (uma mescla de estabilidade e transformação) da construção identitária. Com efeito, *“É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos*

capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica” (Souza, 1994: 21).

Neste contexto, a construção da identidade profissional associa-se a um processo de socialização num novo discurso profissional e, nesse sentido, *“one of the most important things to happen during a teacher training course is that trainees acquire a new discourse along with a new social identity”* (Murray, 1998). Com efeito, se pensarmos na identidade profissional como um objecto discursivo a ser pessoalmente apreendido na sua dimensão específica – a dimensão significativa (Lipiansky, 1992), veremos que a identidade se desenvolverá através de processos de adesão discursiva aos modos de acção e às estratégias ideológicas da comunidade profissional ou de formação por parte do sujeito-professor. Como clarifica a este propósito Murray, *“acquiring a new discourse means becoming able to take on a new social identity – one of a number – and a new view of the world and the things that are important in it”* (Murray, 1998: 1).

Com Freeman (1991, 1993), podemos dizer que o desenvolvimento do discurso profissional proporciona ao sujeito-professor instrumentos linguísticos que o ajudam a renomear a experiência e a atribuir significações novas ou diferentes às suas acções, isto é, a construir outras categorizações identitárias e simbólicas (Lipiansky, 1992), a encontrar outros modos de se dizer e, assim, a construir-se identitariamente. Concretizando,

“Like any community [a teacher training course] shares ... a common discourse. The discourse creates a set of facts [and] perceptions which are accepted as givens by members of the discourse community. ... These ... because the socially constructed facts on which the shared professional discourse ... is based. The new professional discourse serves two purposes: it allows teachers to make themselves part of the discourse community (social function), and enables them to identify aspects of their experience and thus to organise and develop their conceptions of teaching (cognitive function)” (1992: 7, in Murray, 1998: 1).

O desenvolvimento de um discurso profissional caracteriza-se pela complexificação das explicações formuladas pelo sujeito, que se vão tornando cada vez mais inter-conectadas e simultaneamente mais abrangentes. Isto será indicativo de progressão e sinónimo de crescimento e evolução da identidade profissional do sujeito-professor (Freeman, 1991: 451). Além disso, a apropriação, reconstrução e interiorização de um novo discurso profissional poderá contribuir para um sentido de organização do projecto identitário por parte do sujeito-professor.

Com base no estudo realizado por Murray (1998), com professores de Inglês LE, diríamos que, no campo da construção da identidade profissional, compreender o discurso em formação dos futuros professores de línguas assume relevância, no sentido de se perceber como apreendem e reestruturam conceitos e teorias fundamentais ao nível da formação, como vão reconstruindo, ou não, as imagens curriculares das línguas através do desenvolvimento desse discurso profissional e quais as metamorfoses identitárias. Concretizando,

“Professional discourse is important to novice trainees as well as teachers doing further training from both cognitive and a social point of view. First of all, not only is the acquisition of professional discourse a sign of concept development, but it seems in fact to drive concept development if it is acquired in verbal interaction with trainers or experienced teachers [and also with peers]. In such interaction, trainees actually re-construct the implicit theories and beliefs which underpin current ELT practice” (Murray, 1998: 3).

Se pensarmos na qualidade ideacional (meio de reflectir sobre as coisas) e na qualidade interpessoal (meio de agir sobre elas) da linguagem atribuídas por Halliday (1978, in Freeman, 1991: 446), diremos que o discurso profissional da formação interagirá com a reflexão, a acção e as imagens pessoais do futuro professor de línguas. Neste sentido, o discurso do professor em construção será um espaço possibilitador da identificação de dois discursos (novo e antigo) em competição, de “demarcações linguístico-discursivas”, de “pontos de ruptura”, de “posições de conflito” (Eckert-Hoff, 2004; Freeman, 1991; veja-se o estudo de Andrade et al., 2003), aspectos ilustrativos da construção da identidade profissional.

É nesta linha de pensamento que consideramos relevante, na linha de reflexões anteriores, a preocupação com o contexto ideológico das práticas de formação e de como estas poderão exercer influência sobre os discursos profissionais dos futuros professores de línguas, ou seja, importa olhar para o futuro professor dentro do contexto das comunidades profissionais discursivas. Consideramos, nesta perspectiva, o contexto da formação como uma comunidade de aprendizagem profissional, assente num discurso pedagógico e didáctico paradigmático sobre o que será ser-se professor de línguas.

Neste contexto, pensando no futuro professor de línguas como um acontecimento discursivo, “*as subjects which can be ‘spoken’*”, e nas identidades profissionais como “*points*

of temporary attachment” (Hall, 1996: 4), importará desvelar a reconstrução pessoalmente significativa de palavras-outras, de como estas vão sendo integradas e transformadas em palavras/“imagens” suas. Por outras palavras, importará considerar o *pensamento parafrásico* dos futuros professores de línguas (Bakhtine, 1988; Eckert-Hoff, 2004; Geraldi, 1996), isto porque “as palavras no pensamento são plurivalentes, [...] todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, quer dizer, um pensamento oculto por trás delas” (Souza, 1994: 136; Vygotsky, 1985).

Estes pensamentos remetem-nos para os movimentos de integração de sentidos sobre si, a profissão e as línguas, através dos “empréstimos discursivos” que cada professor em formação vai continuamente adaptando ao contexto da sua enunciação (Bakhtine, 1988) e integrando na sua *linguagem identitária*, procurando ver como estes empréstimos concorrerão (ou não) para momentos de estabilidade e transformação dentro do próprio universo imagético de cada futuro professor de línguas.

Neste alinhamento, a formação deverá permitir a “(re)significação do movimento de identificações do sujeito-professor e a construção histórica dos sentidos” (Eckert-Hoff, 2003a: 281), através da vivência do estranho e do diferente no diálogo com a sua história pessoal e os seus conhecimentos, de modo a que o futuro professor possa ir acolhendo as inovações e as mudanças, construindo uma tessitura múltipla e diversa de sentidos e reconstruindo a sua identidade profissional.

Em suma, face aos propósitos deste trabalho, este capítulo permite-nos concluir que a construção da identidade profissional é um processo ecológico, complexo e inacabado, assente, por um lado, nas possibilidades de (trans)formação, socialização e desenvolvimento profissional proporcionadas pelos contextos e dialogadas com os outros, e, por outro, nas capacidades do sujeito-professor e nas possibilidades de (re)construção de si próprio e de concretização do seu projecto profissional, possibilidades essas dependentes do conhecimento pessoal e profissional que o sujeito-professor pode efectivamente construir ao longo da vida, numa relação com o(s) objecto(s) de ensino, neste caso as línguas.

Capítulo 2 – O conhecimento do professor de línguas

« [...] toute situation d'enseignement/apprentissage est une situation éminemment complexe et singulière : elle engage des sujets vivants, parlant, désirent, pensant, etc., qui, en même temps qu'ils apprennent, construisent un rapport au savoir, un rapport aux autres et à eux-mêmes, et un rapport au monde [et un rapport aux langues] » (Lebert-Sereni, 2005 : 1).

O capítulo que agora se inicia vem ao encontro de outro dos eixos investigativos deste trabalho, o conhecimento profissional, cujo desenvolvimento assumimos inextrincavelmente ligado à construção da identidade do professor. Sabendo que os nossos itinerários identitários não poderão ir além das estruturas do nosso conhecimento (cf. Harrington, 1994: 192), destaca-se o papel do conhecimento profissional como um recurso ou “instrumento operativo” para a concretização da identidade (Watson, 2006). Dito de outro modo, o conhecimento profissional, enquanto saber em acção também ele em processo, concorrerá para a extensão e transformação da identidade profissional do professor (Sá-Chaves, 2004).

A reflexão que desenvolveremos neste capítulo, centrada no conhecimento profissional e na sua construção, é sustentada por uma visão ecológica do desenvolvimento humano (Alarcão, 1991; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Bronfenbrenner, 1979/1996) que nos permite compreender o contexto interactivo e a complexidade dos processos envolvidos, e por uma perspectiva interpretativo-construtivista que remete para a emergência de uma orientação centrada na pessoa profissional (Hoyle & John, 1995). Recuperamos, assim, ainda que implicitamente, teorizações mais gerais do Capítulo 1 de modo a construir *pontes interconceptuais* (Sá-Chaves, 2000c), tornando-as mais próximas da especificidade do *tornar-se professor de línguas*.

Não esquecendo a existência de outras perspectivas sobre o assunto referenciadas, por exemplo, em García (1993, 1995) ou em Gess-Newsome & Lederman (1999), olharemos, no contexto do nosso trabalho, o conhecimento profissional na sua multidimensionalidade, tal como apresentada pelo Modelo do Conhecimento Profissional proposto por Sá-Chaves & Alarcão (2000a), na esteira de Lee Shulman (1987a; 1987b),

Michael Connelly e D. Jean Clandinin (1988, 1995), Amy Tsui (2003) e Donald Schön (1983, 1987), autores cujo pensamento enquadra, sustenta e orienta os propósitos do estudo de que aqui damos conta, dado que “*On convient, donc, que la construction de cette connaissance, fondatrice de l’identité des maîtres, est un processus de grande complexité*” (Sá-Chaves, Moreira & Alarcão, 2005: 1).

Assim, assumindo o conhecimento profissional enquanto dimensão epistemológica da identidade do futuro professor de línguas, daremos conta, num *primeiro momento*, da perspectiva integrada do conhecimento profissional que nos acompanha, destacando o nosso interesse pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, ou conhecimento didáctico. Preocupadas em compreender a aprendizagem do conhecimento profissional, daremos ainda atenção à natureza, a dinâmicas ou processos de estruturação da sua construção.

Se recordarmos o destaque que concedemos à imagem da língua como objecto curricular nos *Apontamentos introdutórios*, ao considerá-la um dos pilares fundamentais da construção da identidade profissional do futuro professor de línguas, compreenderemos o forte interesse, que marca um *segundo momento* deste capítulo, pela dimensão pessoal do conhecimento do professor, onde procuraremos explicitar a articulação entre a construção pessoal do objecto língua, do conhecimento didáctico e da identidade profissional.

Terminaremos este capítulo, e esta Parte I, com uma reflexão em torno da estabilidade e da transformação das imagens, do conhecimento didáctico e da identidade profissional.

2.1. Uma perspectiva integrada do conhecimento do professor

A preocupação com o conhecimento profissional do professor não é um tema de investigação recente, embora, como explicitámos nos *Apontamentos introdutórios* a esta Parte I, seja um tema com bastante actualidade na agenda investigativa, normalmente situada no paradigma do pensamento do professor (cf. Pacheco, 1995; Roldão, 2005; Sanches & Jacinto, 2004). A este propósito, faremos uma breve contextualização com base em Garcia (1993), Hoyle & John (1995) e Tsui (2003).

Garcia (1993), explica, com base em Carter (1990), que o tipo de investigação levada a cabo dentro do paradigma do pensamento do professor se centra em três grupos. Assim e de um modo geral, encontramos estudos sobre:

- o *processamento de informação e comparação* entre professores principiantes e *experts*;
- o *conhecimento prático* dos professores, podendo encontrar-se diferentes conceitos para o designar, tais como, conhecimento do ofício (Brown & McIntyre, 1986), conhecimento prático pessoal (Clandinin, 1985), paradigmas funcionais dos professores (Crocket, 1983), conhecimento prático (Elbaz, 1983), teorias implícitas dos professores (Hunt, 1985), conhecimento profissional e reflexão na acção (Schön, 1983), conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986), entre outros;
- o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, cuja preocupação reside especificamente na análise do conhecimento que os professores constroem a propósito do conteúdo que ensinam e, essencialmente, na forma como estes traduzem ou transformam esse conhecimento em conhecimento compreensível pelos alunos.

Por seu lado, Hoyle & John (1995) categorizam cinco tipificações do conhecimento profissional, cada uma correspondendo a quadros teóricos explicativos: cognitivo (preocupação com o conhecimento tácito dos professores), prático (enfoque no conhecimento prático pessoal e nas teorias implícitas dos professores), biográfico (com base nas histórias de vida, olhando-se para a socialização e para o desenvolvimento do conhecimento numa relação sociopolítica), contextual (concepção do conhecimento como sendo contextual e situacional) e “conteúdo” (enfoque no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo).

Numa revisão mais recente, Amy Tsui (2003) remete para três abordagens presentes na literatura sobre o conhecimento profissional. Segundo a autora, as investigações sobre este conhecimento consistem nas que:

- perseguem uma linha mais filosófica e vêem o conhecimento do professor como sendo de natureza pessoal, prática e tácita, desenvolvendo-se no decurso da acção educativa do professor e nas respostas deste ao contexto e às situações;

- seguem uma perspectiva antropológica e compreendem o conhecimento como sendo situado e contextual, preocupando-se com as características do ambiente em que o professor trabalha e com o conhecimento assim desenvolvido;
- adoptam uma perspectiva mais analítica e concebem o conhecimento do professor como sendo mais formal e não tanto pessoal e prático. Estes estudos preocupam-se especificamente com os domínios do conhecimento do professor e em particular com o conhecimento do conteúdo (*subject matter knowledge*) e com o conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*).

No alinhamento deste “estado da arte”, procuraremos aqui apresentar uma perspectiva integrada e holística do conhecimento profissional e da sua construção, situando-o no que consideramos o **conhecimento do professor**, um conhecimento que consiste na combinação da dimensão experiencial ou pessoal e da dimensão profissional, pois “*It is the melding of these knowledge domains that is at the heart of teaching*” (Johnson, 1999: 58). Procuramos, ainda, conciliar duas áreas interrelacionadas e mutuamente definidoras salientadas por Freeman (2002): a questão desenvolvimentista, que se refere a aprender a ser professor (“*teacher learning*”), e a questão epistemológica, relacionada com o conhecimento do professor (como os professores sabem o que sabem para fazer o que fazem), já que é difícil conceptualizar como os professores aprendem a ensinar sem considerar o que estão a aprender.

Aprender a ensinar e tornar-se professor de línguas é um processo de crescimento e desenvolvimento que implica a articulação entre as dimensões pessoal e profissional (Borko & Putman, 1995), isto é, a apropriação e construção pessoal de conhecimento profissional acerca de múltiplas facetas da *praxis* educativa. Este processo não pode ser desligado da construção contínua de sentido por parte do futuro professor acerca do que lhe acontece (Larrosa, 2002, 2007), ou seja, de si próprio e dos mais diversos contextos, das práticas de ensino, dos seus alunos, bem como do objecto de ensino, neste caso, as línguas (cf. Johnson, 1999: 43; Pérez Gómez, 1993).

Vejamos o que nos diz Johnson:

“teachers’ knowledge comes from the inside out. It represents both experiential and professional knowledge about teachers, teaching, learning, and students, the configuration of which will be

idiosyncratic since differences in teachers' apprenticeship of observation, educational experiences, and teaching and learning experiences help to formulate the foundation for their reasoning. Ultimately, teachers' knowledge is tacitly embodied in their practices since it functions as the foundation for reasoning teaching" (1999: 25).

Encontramos ressonâncias do nosso pensamento em Tsui (2003) que defende igualmente uma perspectiva integrada do conhecimento do professor. Na esteira de autores como McNamara (1991), Calderhead & Miller (1986), Grossman (1990), Feiman-Nemser & Parker (1990), Tsui aponta para a complexidade do acto de ensino e para o facto das fronteiras que se estabelecem entre as dimensões ou bases do conhecimento do professor serem mais analíticas do que reais. Essas dimensões são mais facilmente distinguidas na teoria do que na prática, uma vez que, sendo um todo organizado, se enredam na prática e incorporam um sistema dinâmico e complexo. Concluindo com Tsui,

"the categories of knowledge do not exist as separate entities from which teachers draw when designing and planning their curricula; they interact with each other. I would argue that pedagogical content knowledge, which is central to the teaching act, is an integrated and coherent whole" (2003: 59, destaque original; veja-se Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 59).

No contexto deste trabalho, socorremo-nos do Modelo do Conhecimento Profissional do Professor apresentado por Sá-Chaves & Alarcão (2000a) para dar conta desta perspectiva holística e integrada do conhecimento do professor.

Neste *seguimento*, numa tentativa de obter uma compreensão teórica e sistematizada do conhecimento do professor, explicitaremos esse modelo e a concepção de conhecimento profissional que lhe subjaz, para nos dedicarmos, *posteriormente*, a uma das dimensões que ganha destaque no contexto da nossa investigação: o conhecimento pedagógico do conteúdo ou conhecimento didáctico.

O Modelo do Conhecimento Profissional

Entendemos, no contexto do nosso trabalho, o conhecimento profissional enquanto estrutura epistemológica das práticas de educação linguística que o professor promove, no sentido em que as informa, fundamenta e sustenta e é alimentado por elas, estando tacitamente integrado nas práticas dos professores (Olson, 1993; Schön, 1983, 1987;

Sternberg & Horvath, 1999). Este conhecimento é complexo, de natureza multi- e inter-dimensional, ilustrativa das múltiplas especificidades do saber profissional do professor, dentro do qual interagem diversos factores caracterizados pelo seu carácter dinâmico e dialéctico (Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves, Moreira & Alarcão, 2005; Shulman, 1987a; Tavares, 1997).

Partindo do contributo de Lee Shulman (1986; 1987a, 1987b) e Freema Elbaz (1988), I. Sá-Chaves e I. Alarcão apresentam uma proposta que pretende estruturar o *conhecimento em acção* dos professores. Podemos, com base nessa proposta, identificar sete dimensões do conhecimento profissional, que passamos a transcrever:

- *Conhecimento de conteúdo*, que se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar (*content knowledge* ou *subject matter knowledge*);
- *Conhecimento do curriculum*, referindo-se ao domínio específico de programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores;
- *Conhecimento pedagógico geral*, que se refere ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão conteúdo;
- *Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais*, dos seus fundamentos filosóficos e históricos em Educação. Este conhecimento surge ligado a atitudes pedagógicas transdisciplinares e a concepções de desenvolvimento humano integral, estruturante, pessoal e socialmente estruturador;
- *Conhecimento dos aprendentes e das suas características*, reportando-se à consideração dos factores ligados à individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e da instabilidade provinda do carácter dinâmico desta;
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo*, sendo visto como uma competência reflexiva articuladora de uma amálgama de ciência e pedagogia capaz de tornar cada conteúdo compreensível pelos aprendentes, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores. Este conhecimento implica a ocorrência de práticas de (des)construção e de descodificação dos conteúdos científicos mais complexos através de estratégias de

ensino-aprendizagem, com o objectivo de tornar esses conteúdos compreensíveis pelos alunos nas situações de prática;

- *Conhecimento dos contextos*, remetendo para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades e das culturas.

Aliado a este conjunto de dimensões, as autoras destacam ainda o

- *Conhecimento de si próprio*, referindo-se à capacidade de cada formando identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes (dimensão metacognitiva), ou seja, enquanto estrutura epistémica que confere sentido e unidade às dimensões integrantes do conhecimento profissional (Sá-Chaves: 2000a: 46-47; 2000c: 99-102; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 60, 66-67).

Estas são dimensões que, como explicam Sá-Chaves & Alarcão (2000a), constituindo o conhecimento de base do professor, abrem a possibilidade para aceder à *fenomenologia do acto pedagógico* (Stanley, 1996)³², ou seja, à compreensão da complexidade da praxis educativa. A escolha deste modelo como referencial para a nossa investigação reside na centralidade que este confere a duas dimensões que são temáticas igualmente centrais no nosso estudo e sobre as quais nos deteremos em momentos subsequentes neste capítulo: o conhecimento didáctico (enquanto componente central do conhecimento profissional que unifica todas as outras) e o conhecimento pessoal, este último remetendo para a pessoa, as suas imagens e a sua identidade pessoal e profissional.

A relação entre estas dimensões integrantes do conhecimento profissional do professor encontra-se concretizada nesta ilustração:

³² Autor referenciado por Sá-Chaves & Alarcão (2000).

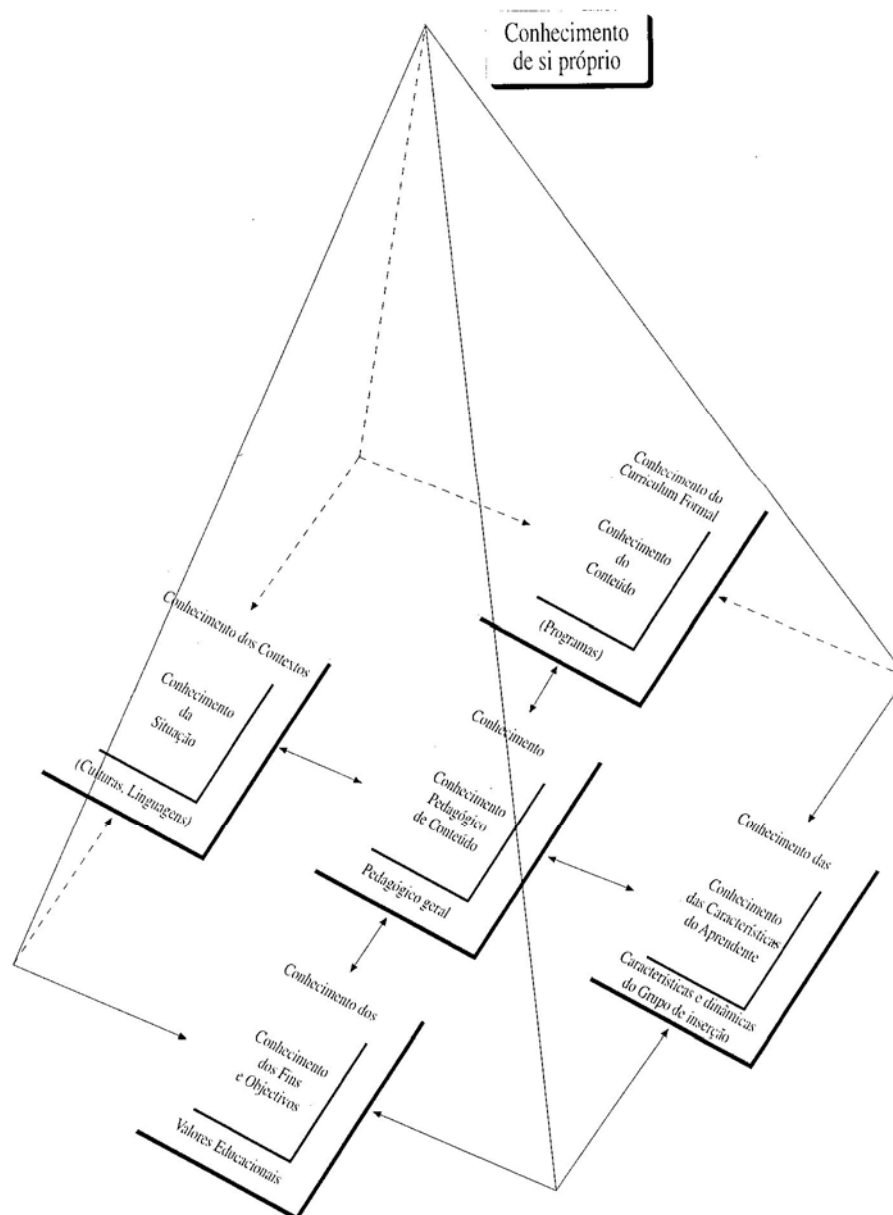


Figura 5 – Modelo do conhecimento profissional de Sá-Chaves & Alarcão (2000a)

Alarcão (1998) salienta a dinâmica interactiva desta pluridimensionalidade, indo ao encontro da perspectiva de autores como Bolívar (1993), García (1993, 1995), ou Gudmundsdottir & Shulman (1987). Na sua opinião, estas dimensões epistemológicas do conhecimento profissional só se concretizam na sua interactividade em situação. Estas dimensões são interdependentes do contexto situacional e dinâmicas porque dependem da capacidade de mobilização com critério e reflexão por parte do professor no contexto da acção.

Falamos, assim, da indissociabilidade dos saberes do professor na acção e assumimos o conhecimento profissional como um complexo *sistema em acção* (Sá-Chaves, Moreira & Alarcão, 2005), aberto, dinâmico, caracterizado pela flexibilidade e “*responsivo à especificidade de cada situação e momento*” (Sá-Chaves, 2000a: 45), sendo “*integrador de saberes declarativos, processuais e contextuais em contínua renovação*” (Moreira et al., 1999: 138). Para esta dinâmica concorre a capacidade reflexiva do professor, que lhe permite a articulação das dimensões teóricas e práticas no contexto da sua praxis educativa. Acrescentamos, ainda, que a natureza prática do conhecimento profissional concorre e impulsiona a relação entre a dimensão do saber (dimensão declarativa), a do saber-fazer (dimensão processual) e a do saber estratégico (dimensão contextual ou condicional), dimensões que, segundo Sá-Chaves (2000a), se tornam estruturadoras e conferidoras de coerência do conhecimento profissional (Alarcão, 1992/2006: 139). Parece-nos que é na interacção entre essas dimensões que reside a construção de uma *teoria prática* por parte do professor (Alarcão, 1989, 1992; 1992/2006; Alarcão & Sá-Chaves, 2000a; Garcia, 1995: 87, 1993: 156-157; Sá-Chaves, 1991: 26; Simões & Sá-Chaves, 2000: 75).

Estas dimensões inter-actantes estarão profundamente interdependentes da dimensão de *ignorância*. Falamos de um espaço de descoberta e de incompletude, ligado ao inacabamento e à transformabilidade do conhecimento e do próprio sujeito (Sá-Chaves, 2000h; Freire, 1996: 50-53) e que estará ligado ao desenvolvimento e à construção de um “*núcleo integrador*” do conhecimento teórico e prático (Sá-Chaves, 1991: 26; ver também Abdalla, 2002). Esta dimensão do *não saber* constitui-se como um espaço em aberto no conhecimento do professor, um espaço que se vai transformando, fortalecendo e concretizando no contexto da acção, enquanto espaço de intervenção do professor.

A esta dinâmica juntamos a “*imprevisibilidade contextual da acção prática*” que vem acentuar o poder da prática e dos contextos na progressão do conhecimento. Entramos, assim, na dimensão ecológica, uma macro-dimensão de natureza contextual, caracterizada pela diversidade de contextos, situações e actores, e constituída pelos *loci* para a reconstrução e transformação prática e reflexiva do conhecimento profissional do professor. Esta é uma dimensão não pré-existente à acção e fecundante das restantes

dimensões pelas situações particulares de acção que nela se desenham (Sá-Chaves, 2000a: 48-49; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 61).

A dinâmica interactiva de que falamos relaciona-se com os processos constituintes do raciocínio e da acção pedagógica que concorrem para as sinergias entre as diferentes mas complementares componentes do conhecimento profissional. Na óptica de Shulman,

“As we have come to view teaching, it begins with an act of reason, continues with a process of reasoning, culminates in performances of imparting, eliciting, involving, or enticing, and is then thought about some more until the process can begin again. [...] we [...] emphasize teaching as comprehension and reasoning, as transformation and reflection” (1987a: 99).

É no contexto deste pensamento, e do modelo que apresentámos, que o conhecimento pedagógico do conteúdo ganha relevância. É neste sentido que lhe dedicamos atenção no tópico que se segue.

2.2. Conhecimento pedagógico do conteúdo ou didáctico

Consideramos que a natureza específica do acto pedagógico do professor de línguas assenta num conhecimento também ele específico e que o diferencia dos outros profissionais: o conhecimento pedagógico do conteúdo ou didáctico, sendo entendido como a matriz do processo tornar-se professor, ou seja, o cerne da construção identitária da profissão de professor.

À luz do modelo que seguimos, este conhecimento é uma componente central que interage com todas as outras, configurando dimensões múltiplas que constituem o conhecimento profissional, umas de carácter mais aberto e genérico, outras mais específicas, assumindo-se como um saber subjacente a toda a praxis educativa (Sá-Chaves, 2000a: 46; cf. ainda; Bolívar, 1993; Garcia, 1995; Grossman, 1990; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a; Shulman, 1986, 1987a, 1987b, 1993; Tsui, 2003).

A relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo assenta no facto deste se ter convertido numa componente estrutural dos programas de formação de professores e da investigação sobre o pensamento do professor, na medida em que é um conhecimento que caracteriza com maior especificidade a profissão docente (García, 1993: 178;

Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Ponte, 1999; Sanches & Jacinto, 2004). Como explica Garcia (1995: 257-259), este conhecimento, enquanto linha de investigação, traduz a confluência de esforços de investigadores didácticos com investigadores de matérias específicas preocupados com a formação dos professores. Bolívar (1993) sinaliza o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma nova base para uma investigação e formação no contexto das didácticas específicas.

Não podemos deixar de pensar na origem do conceito de *conhecimento pedagógico de conteúdo*, residindo esta no que Shulman (1993) designa de *paradigma perdido* e que resultou da persistência das abordagens de ensino, ainda que de cariz reflexivo, social e contextual, em permanecerem genéricas e transcendendo o conteúdo de ensino (Hoyle & John, 1995: 63-65). Ao introduzir o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, Shulman vem advogar a existência de uma forma de compreensão e de raciocínio próprios dos professores, isto é, um tipo de conhecimento que representa a intersecção entre o conhecimento do conteúdo em si e os princípios gerais de pedagogia, emergindo “*a kind of understanding that was uniquely pedagogical*” (Shulman, 1993: 56, 1987a).

Embora seguindo maioritariamente, neste capítulo, o termo de Shulman, usaremos indistintamente os termos *conhecimento pedagógico do conteúdo* e *conhecimento didáctico*, considerando-os sinónimos (cf. Garcia, 1995: 257, Tavares, 1997: 63, *conhecimento didáctico do conteúdo*; Ponte, 1999, *conhecimento didáctico*). Devemos, no entanto, reconhecer a nossa preferência pelo termo *conhecimento didáctico*, no sentido em que nos reporta mais directamente ao campo epistemológico em que nos movemos, a Didáctica.

Shulman (1993), referencial da definição apresentada por Sá-Chaves & Alarcão (2000a), distingue três facetas fundamentais, distintas mas interrelacionadas, do conhecimento pedagógico do conteúdo: i) um tipo de conhecimento específico dos professores, que considera típico da “*wisdom of practitioners*”, que os distingue de outros profissionais (por exemplo, os especialistas do conteúdo) (cf. Shulman, 1987a: 93; Bolívar, 1993), ii) uma parte do conhecimento de base dos professores, que inclui aspectos de racionalidade técnica e capacidades de decisão, improvisação e intuição relacionadas com a reflexão na acção (Schön, 1983, 1987), ou seja, uma componente da “*wisdom of practice*”, e iii) um processo de reflexão (*reasoning*) e acção.

Vemos que esta é uma concepção que vem abraçar e proporcionar a interligação entre as restantes dimensões do conhecimento do professor, sustentando ou abrindo espaço a uma dimensão criativa do ensino, contemplando as improvisações do professor, bem como os aspectos mais rotineiros e técnicos desse ensino, inserindo-se no que Shulman chama de “*centrality of subject-matter pedagogy*” (1993: 56) ou o que Schön designa de *artistry*, ou seja, “*the competence by which practitioners actually handle indeterminate zones of practice [...]. Artistry is an exercise of intelligence, a kind of knowing*” (1987: 13).

Com efeito, como refere Johnson, este processo de reflexão-acção está no âmago tanto do processo de aprender a ensinar, como no de compreender o ensino, no sentido em que ilustra

“the complex ways in which teachers conceptualize, construct explanations for, and respond to the social interactions and shared meanings that exist within and among teachers, students, parents, and administrators, both inside and outside the classroom. Simply put, reasoning teaching reflects the complex ways in which teachers figure out how to teach a particular topic, in a particular classroom, within a particular school. [...] teachers’ reasoning is grounded in teachers’ knowledge and beliefs; that is, what they know and believe about teachers and teaching, where their knowledge and beliefs come from, their particular views of students and learning, and how they make sense of their own teaching” (1999: 1-2).

Sendo nosso interesse compreender o processo de construção do conhecimento didáctico de futuros professores de línguas, conferimos centralidade ao *Model of Pedagogical Reasoning and Action* de Shulman (1987) neste nosso trabalho, no sentido em que este nos permitirá compreender as articulações que se estabelecem entre as componentes do conhecimento profissional identificadas pelo modelo de Sá-Chaves & Alarcão (2000a) no processo de tornar-se professor.

A proposta de Shulman (1987) vai além da investigação sobre o pensamento do professor, preocupando-se com as fases que medeiam a planificação e o ensino, ou seja, as fases pré, inter e pós-activa distinguidas por Jackson (1975, in Clark & Peterson, 1984), ao reclamar a importância de se especificar e contemplar outros processos, em especial relacionados com a fase de transformação do conteúdo (García, 1993: 160; Clark & Peterson, 1986). De realçar que este é um modelo que procura apresentar processos paralelos e recorrentes e não processos sequenciais do conhecimento profissional do professor *em acção*.

O modelo processual a que nos referimos encontra-se descrito na tabela seguinte:

<p style="text-align: center;">Comprehension</p> <p style="text-align: center;">Of purposes, subject matter structures, ideas within and outside the discipline</p>
<p style="text-align: center;">Transformation</p> <p><i>Preparation:</i> critical interpretation and analysis of texts, structuring and segmenting, development of a curricular repertoire, and clarification of purposes</p> <p><i>Representation:</i> use of a representational repertoire which includes analogies, metaphors, examples, demonstrations, explanations, and so forth</p> <p><i>Selection:</i> choice from among an instructional repertoire which includes modes of teaching, organizing, managing, and arranging</p> <p><i>Adaptation and Tailoring to Student Characteristics:</i> consideration of conceptions, preconceptions, misconceptions, and difficulties, language, culture, and motivations, social class, gender, age, ability, aptitude, interests, self concepts, and attention</p>
<p style="text-align: center;">Instruction</p> <p>Management, presentations, interactions, group work, discipline, humor, questioning, and other aspects of active teaching, discovery or inquiry instruction, and the observable forms of classroom teaching</p>
<p style="text-align: center;">Evaluation</p> <p style="text-align: center;">Checking for student understanding during interactive teaching Testing student understanding at the end of lessons or units Evaluating one's own performance, and adjusting for experiences</p>
<p style="text-align: center;">Reflection</p> <p>Reviewing, reconstructing, re-enacting and critically analyzing one's own and the class's performance, and grounding explanations in evidence</p>
<p style="text-align: center;">New Comprehension</p> <p style="text-align: center;">Of purposes, subject matter, students, teaching, and self Consolidation of new understandings, and learnings from experience</p>

Tabela 2 – Modelo de reflexão e acção pedagógica de Shulman (1987, 1993).

Uma perspectiva interessante para a compreensão do conhecimento profissional dos professores parece ser a de Hashweh (2005) que, partindo igualmente do pensamento de L. Shulman (1986, 1987), de trabalhos seus anteriores (Hashweh, 1985) e de ideias recentes sobre a memória (Schank, 2000), propõe uma definição de conhecimento pedagógico do conteúdo, reconceptualizando-o,

“Pedagogical content knowledge is the set or repertoire of private and personal content-specific general event-based as well as a story-based pedagogical constructions that the experienced teacher has developed as a result of repeated planning and teaching of, and reflection on the teaching of, the most regularly taught topics” (2005: 277).

A centralidade desta conceptualização para o nosso estudo assenta na ênfase que apresenta: (i) nas dimensões pessoal, experiencial, situacional, prática e reflexiva do conhecimento, (ii) na relação de interdependência deste com o conteúdo de ensino (no nosso caso, as línguas), (iii) na dimensão narrativa e construtivista da construção desse conhecimento (cf. Capítulo 1, Parte I). É no sentido de compreender mais aprofundadamente esta definição, que nos debruçamos de seguida sobre o pensamento inerente à proposta do autor.

Hashweh (2005) decompõe esta definição, apresentando as sete asserções nela incorporadas:

- o conhecimento pedagógico do conteúdo representa um conhecimento pessoal e privado;
- o conhecimento pedagógico do conteúdo é uma colecção de unidades ou entidades básicas de conhecimento que interagem entre si e que se constroem pela experiência, chamadas construções pedagógicas do professor;
- estas resultam maioritariamente do processo de planificação, mas também das fases interactiva e pós-activa do ensino;
- as construções pedagógicas resultam de um processo inventivo que é influenciado pela interacção de conhecimento e crenças de diferentes categorias. O autor considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo rico não assenta num conhecimento profundo de apenas uma categoria. Além disso, este conhecimento é constituído por uma componente de valores e crenças (cf. Gudmundsdottir, 1991a), sendo que umas poderão concorrer mais favoravelmente para o desenvolvimento deste conhecimento do que outras. Considerando cada categoria ou dimensão do conhecimento como um contexto ou ecologia, Hashweh enfatiza que cada ecologia e cada construção pedagógica se afectam mutuamente, criando um fluxo e uma dinâmica entre todos;
- o conhecimento pedagógico do conteúdo é de natureza memorial, sendo actualizado, organizado e desenvolvido continuamente com base na experiência de ensino, isto é, nas situações concretas de ensino de tópicos específicos. É um conhecimento com um carácter narrativo, no sentido em que se baseia numa memória que permite que o professor se recorde dos acontecimentos. Podemos estabelecer aqui um

paralelo com as ideias sobre a memória autobiográfica descritas no Capítulo 1/Parte I, seguindo o pensamento de Damásio (1999);

- as construções pedagógicas são específicas do conteúdo de ensino, funcionando este último como um índice que ajuda o professor a lembrá-lo e a reutilizá-lo ou transferi-lo para outras situações;
- as construções pedagógicas são (ou deviam idealmente ser) etiquetadas de múltiplas maneiras, possibilitando a conexão com outras categorias e subcategorias do conhecimento e crenças do professor. Hashweh é da opinião de que quanto mais rica for a rede de conexões, mais facilmente o professor pensará analogicamente e as recuperará e integrará em novas situações pedagógicas. Neste sentido, estabelece-se uma ligação entre experiências passadas, presentes e futuras, sendo esta ligação impulsionada por uma dimensão reflexiva/narrativa (veja-se Elbaz-Luwisch, 2002; Ricoeur, 1990).

O esquema apresentado por Hashweh (2005) procura apresentar a *ecologia conceptual do professor*, tal como percebida pelo autor. Assim, o esquema mostra a visão interaccionista dessas ecologias, isto é, das interacções possíveis entre as diferentes dimensões do conhecimento profissional do professor, em particular entre o conhecimento pedagógico do conteúdo (ou as construções pedagógicas do professor) e as outras categorias. De notar que este esquema, como alerta o autor, deverá ser considerado como uma representação do conhecimento do professor para fins analíticos³³.

³³ De notar que o modelo apresentado por Hashweh (2005) é um modelo hipotético sobre o pensamento e as crenças do professor, desenvolvido com base num estudo anterior sobre professores de ciências (Hashweh, 1985), e que intenta ser uma base facilitadora da investigação sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. O autor esclarece que é um modelo especulativo e hipotético porque o estudo original em que se baseou para o conceber não tinha como objectivo descrever a totalidade do conhecimento e das crenças do professor. Daí que considere necessário testá-lo formalmente em futuras investigações.

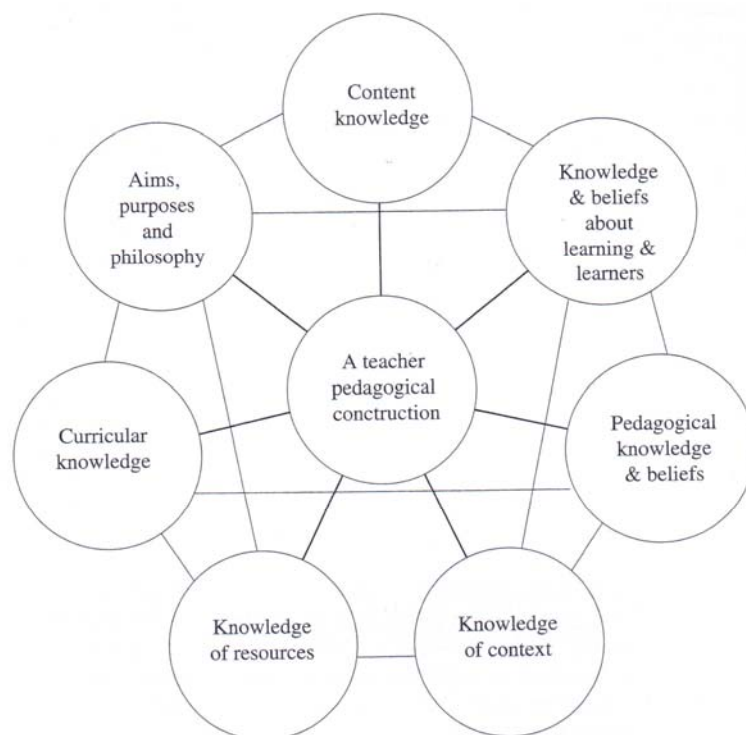


Figura 6 – Modelo do conhecimento pedagógico do conteúdo de Hashweh (2005)

Para finalizar, retomamos a definição apresentada por Sá-Chaves & Alarcão (2000a) de conhecimento pedagógico do conteúdo, procurando pensá-la à luz do pensamento de Hashweh (2005). Com efeito, parecem-nos duas definições que se complementam no sentido em que a de Sá-Chaves & Alarcão vem destacar sobretudo a **dimensão reflexiva** e articuladora da amálgama que constitui o conhecimento do professor e a proposta de Hashweh vem esclarecer-nos precisamente acerca dessa amálgama, ao assumi-la como um **repertório de construções pedagógicas** específicas ao professor e à disciplina que este ensina.

A perspectiva de Hashweh sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo como um repertório assume relevância no pensamento actual. Com efeito, o termo e o conceito de repertório têm-se tornado particularmente ricos no sentido em que captam a compreensão contemporânea sobre a construção do conhecimento. Embora não directamente relacionado com o conhecimento profissional, Hall, Cheng & Carlson (2006) apresentam, num artigo recente na área da Linguística Aplicada, uma discussão em torno do conceito de multicompetência de Vivian Cook (1991) e da concepção de conhecimento

linguístico. Nesse artigo, os autores reclamam, à luz da investigação actual, a necessidade de novos termos e conceitos capazes de conceptualizar novos significados e perspectivas, elegendo o termo ‘repertório’ como uma possibilidade, entendendo-o como

“constellations of semiotic resources for taking action – that are shaped by the particular practices in which individuals engage, be they interpersonal, that is, practices that involve others, or intrapersonal, that is, practices such as thinking, planning, and self-reflecting that involve just the individual (Vygotsky 1986)” (2006: 232).

Assim, no contexto da nossa investigação, e fazendo uma leitura analógica do posicionamento conceptual de Hall, Cheng & Carlson (2006), a ideia de repertório vem contrariar a assumpção da homogeneidade do conhecimento do professor, ou seja, um sistema de componentes estáveis e descontextualizadas. Pelo contrário, ao entender-se o repertório como um *ecossistema* composto por constelações dinâmicas de ‘recursos’ ou construções pedagógicas, cujos significados emergem da contínua interacção entre arquitecturas e processos cognitivos internos e experiências sociais, estaremos a perceber o conhecimento como sendo complexo, interconectado, interdependente, dinâmico e variável.

Na sequência do que acabámos de escrever, o conhecimento didáctico é provisório e sensível a renegociações e renovações, a reestruturações que ocorrem num processo continuado e permanente. Falamos de um sistema que se transforma e expande numa relação simultânea e sistémica com as experiências concretas e repetidas de ensino de línguas, que permitem ao professor estabelecer conexões interpretativas construídas a partir da e como resposta à experiência. Neste sentido, podemos pensar, ainda, num conjunto de memórias de discursos e práticas de ensino de línguas que vão sendo construídas também em interacção com os outros (professores, alunos, para nomear alguns).

Concluindo, e recorrendo às palavras de Hall, Cheng & Carlson, remetemos para uma

“conditional, context-dependent nature of language [teaching] knowledge”, “as dynamic and malleable, constituted by a ‘massive collection of heterogeneous *constructions*, each with affinities to different contexts and in constant structural adaptation to usage’ (Bybee and Hopper 2002a:3)” (2006: 228, ênfase no original).

Ao enfatizarmos as construções pedagógicas pessoais de cada professor, entramos no estilo pessoal e único de cada professor (Alarcão, 1998: 49; Nóvoa, 1991; Ralha-Simões, 1995; van Manen, 1991) e, nomeadamente, nas concepções, crenças e valores do professor, uma das componentes assinaladas por Gudmundsdottir (1991a) como fazendo parte do conhecimento pedagógico do conteúdo, igualmente presente no *conhecimento de si* do modelo de Sá-Chaves & Alarcão. Esta é uma questão a abordar mais à frente neste capítulo, quando nos debruçarmos com mais profundidade sobre o conhecimento pessoal do professor.

As perspectivas sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo que aduzimos vieram elucidar-nos sobre a necessidade que sentimos em encontrar uma definição operatória para o nosso estudo, preocupado com a construção deste conhecimento à luz do processo de tornar-se professor de línguas. Através dos pontos de contacto entre as definições de Sá-Chaves & Alarcão (2000a) e Hashweh (2005), apresentamos o entendimento que nos guia neste trabalho e que pretende destacar uma dimensão construtivista do conhecimento:

O conhecimento pedagógico do conteúdo (ou didáctico) assume-se como um repertório de construções didácticas pessoais de cada professor sobre as múltiplas componentes do conhecimento profissional, nos modos de sentir, pensar e de agir específicos de uma disciplina (por exemplo, línguas), desenvolvidas ao longo da prática de ensino (nas suas fases de planificação, acção e pós-acção). Estas construções são de natureza situacional e contextual, relacional, teórica e prática, e experiencial. Entendêmo-lo enquanto repertório porque multidimensional e congregador de saberes desequilibrados, evolutivos, dinâmicos e em transformação.

Trata-se de um conhecimento que assenta numa dimensão reflexiva articuladora e potenciadora das interações dentro desse repertório, ele próprio caracterizado por um hibridismo que abre espaço a negociações e novas representações. Promotora de um

pensamento sistémico³⁴, é esta dimensão reflexiva que sustenta a gestão, por parte do professor, do conhecimento profissional de natureza multidimensional em aprendizagem. Esta dimensão reflexiva concorre, desta maneira, para que o professor seja capaz de tornar cada conteúdo (ou tópico) compreensível pelos aprendentes, quer através da sua (des)construção, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões do conhecimento profissional como variáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao assentar numa dimensão reflexiva, o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser entendido como um meta-conhecimento que, sendo exclusivo dos professores, constitui o cerne do processo de construção da identidade e da acção profissional.

Em suma, através desta definição pretende-se destacar a flexibilidade dos processos criativos pelos quais o professor vai passando (Alarcão, 1996b: 15) e a maneira como este organiza e integra as experiências situadas, remetendo-se, deste modo, para uma *artistry*³⁵ (Schön, 1983, 1987), uma dimensão criativa e reflexiva que permite ao professor o desenvolvimento de novas formas de pensar e utilizar os conhecimentos que já possui e a aquisição e construção de novos saberes e de novos repertórios estratégicos e práticos.

Ao compreendermos o conhecimento didáctico como um repertório em construção, tornou-se imperativo que direccionássemos a nossa reflexão no sentido de uma perspectiva mais compreensiva da natureza da sua aprendizagem, o que será dizer dinâmicas ou processos de estruturação implicados na sua construção, sendo essa a intencionalidade que caracteriza os próximos parágrafos.

³⁴ Seguindo Senge et al. (1994), Alarcão define-o como “uma capacidade de se ter a visão de conjunto e de compreender as inter-relações das partes entre si e delas no conjunto do todo” (2001/2006: 351).

³⁵ Alarcão define este conceito como uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade” (1991: 6, in Araújo e Sá, 1996: 107).

2.3. Aprendizagem profissional

Não podemos deixar de pensar sobre a complexidade inerente à natureza de dois processos intimamente ligados e indissociáveis: o de ensinar e o de aprender a ensinar. Hoyle & John, sustentando-se em Edwards (1992), referem precisamente essa inerente complexidade, ao dizerem que *“pedagogy is less than a precise art, and such imprecision is part of the ‘unavoidable consequence of the messiness and unpredictability of the problems to which it relates’”* (1995: 74), um pensamento em sintonia com Cole & Knowles (2000: 6) que remetem para a influência das múltiplas dimensões (pessoal, contextual, histórica, política societal e experiencial) na caracterização e articulação da prática de ensino.

Será precisamente por estas razões que se exige que a profissão de professor seja entendida como uma *profissão de aprendizagem*, isto é, um processo contínuo e progressivo de construção e desenvolvimento do conhecimento profissional. A aprendizagem profissional envolverá, assim, *“processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do pensamento e da acção [do (futuro) professor] e, sobretudo, do seu comprometimento profissional”*, assentes na reflexão, experimentação e no diálogo com outras pessoas e com as tarefas (Day, 1999: 16, 19; veja-se Alarcão, 1992; Soltis, 1994: 253).

Esta perspectiva vem introduzir a questão da mudança e da transformação, assumindo os professores como agentes activos nos seus próprios mundos profissionais, o conhecimento como algo inacabado e a aprendizagem como o processo que permite ao professor *“acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas”* (Day, 1999: 16, 34). Encontramos ressonâncias deste pensamento em Alarcão & Tavares que nos remetem, igualmente, para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento ao considerarem que o professor é um *“ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências”* e que, *“ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem”* (2003: 42; cf. Alarcão, 1992/206: 134). Neste sentido, aprender a ser (e a tornar-se) professor de línguas significa, tomando as palavras de Alarcão (1992: 47), chamar a si a acção de construir o conhecimento profissional.

Esta linha de pensamento sensibilizou-nos, no contexto deste nosso trabalho, para a construção pessoal que os futuros professores de línguas vão fazendo da *intercompreensão*, ao entender-se que esta será uma construção progressiva e que os conhecimentos construídos serão integrados num repertório profissional também ele em crescimento e desenvolvimento.

É neste contexto que a questão enunciada por Eraut adquire relevância, a de saber “*Como, quando e em que circunstâncias é que os professores aprendem?*” (1999: 10; cf. Shulman, 1986: 92, para um questionamento semelhante). Sendo esta uma questão importante no estudo que desenvolvemos, levou a que canalizássemos a nossa atenção para o que estará na base da aprendizagem do conhecimento profissional dos futuros professores de línguas, no sentido de perceber que processos potenciadores estão implicados na dinâmica da construção de uma identidade profissional *comprometida* com o plurilinguismo e a intercompreensão. Em atenção tivemos as palavras de Alarcão,

“só o professor, ele próprio, pode construir o seu saber. Como? Observando, escrutinando, confrontando, comparando, pesquisando, questionando, dialogando. Agindo, observando, reflectindo. Saltando da experiência para o conhecimento e do conhecimento para a acção. Questionando e questionando-se. Identificando os problemas e tentando resolvê-los. Escrevendo narrativas da sua acção educativa. Estudando casos de sucesso e de insucesso. Investigando e agindo para resolver as situações problemáticas com que se depara, decidindo entre o que é ideal e o que é possível, o que é justo e o que é correcto” (1996d: 94-95).

Partindo, juntamente com Cole & Knowles (2000) e numa interacção com a parte empírica do nosso trabalho, do pressuposto de que o acto de ensinar é informado por múltiplas formas de conhecimento, sendo representativo de uma variedade de modos de conhecer, identificámos naturezas, inter-actantes, da aprendizagem profissional: teórico-prática, inter-contextual, reflexiva e investigativa, relacional e colaborativa, e pessoal.

2.3.1. Natureza teórica e prática

Na linha que perseguimos, a relação entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento e da identidade profissional do professor merece um especial destaque, sobretudo se seguirmos as palavras de Ball: “*Teaching is practice*” (2000:

246; Olson, 1993). Assim sendo, entendemos a teoria aliada à prática na sua dimensão dialógica, ao considerarmos que se misturam nas acções do professor, já que o conhecimento profissional não deixará de ser um conhecimento específico ligado à acção, como indicado, nomeadamente, em estudos de revisão da literatura sobre a formação de professores, e já mencionado em momentos anteriores deste capítulo (Abdalla, 2002; Alarcão, 1996, 2005; Carr & Kemmis, 1986; Cole & Knowles, 2000; Elbaz, 1991; Gimeno Sacristán, 1991; Gonçalves, 1999; Olson, 1993: 45-52; Sanches, 2005; Schön, 1983, 1987; Sternberg & Horvath, 1999; Tsui, 2003: 44; Vieira, 1993b).

Se a aquisição de conhecimentos e fundamentos teóricos sólidos permite ao professor ter uma compreensão mais aprofundada do mundo profissional, concorrendo para o crescimento do seu próprio conhecimento profissional, esta construção teórica só se efectiva e torna pessoal num contexto de prática, considerando-se que o conhecimento da teoria não pode ser estabelecido até ter sido interiorizado e usado extensivamente para interpretar a experiência prática pessoal (cf. Ball, 2000; Clandinin et al., 1993; Connelly & Clandinin, 1988; Davies, 1993; Hollingsworth & Sockett, 1994a: 9; Tsui, 2003: 43). A teoria necessita, neste sentido, de ser construída na prática.

Concretizando, por um lado, a teoria é usada para reflectir sobre a prática, sem um carácter aplicacionista, o que permite que o professor aprenda a construir uma linguagem da prática sustentada pela experiência, *“a language that is personal, emotional, moral, tentative, and changing”* (Hogan & Clandinin, 1993: 195-196). Por outro lado, o conhecimento resultante da prática é factor impulsionador do desenvolvimento conceptual e teórico por parte do professor, remetendo-se para um processo contínuo e progressivo de revisão da teoria através da prática (Clandinin, 1993; Connelly & Clandinin, 1988: 95, *“practice is theory in action”*; Morais, 1996). Nas palavras de Alarcão encontramos uma visão da

“[...] prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, [...] de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca” (1996: 19).

Destas palavras ressalta o valor epistemológico atribuído à prática, enquanto *locus* de assimilação e integração de vivências situadas temporalmente, e a valorização do conhecimento profissional e pessoal que brota da acção, um processo de construção e crescimento impulsionado pela reflexão. Assim, a inter-relação dinâmica teoria-prática implica, como explicaremos à frente, uma dimensão reflexiva, questionadora e crítica por parte do professor, que vem articular esse conhecimento teórico-prático (veja-se Alarcão, 1996,1996c: 176-177; Connelly & Clandinin, 1995a; Pérez Gómez, 1993: 46; Schön, 1983; Shulman, 2004b; Simões & Sá-Chaves, 2000; Tsui, 2003;). Dito de outro modo, esta articulação é potenciada pelo nível meta-reflexivo e meta-analítico, assumindo-se a *“articulação entre Teoria-Prática-Teoria como um continuum que, sabiamente, interliga as especificidades de cada tipo de conhecimento num todo integrado e, no qual, cada uma das dimensões do saber refunda e sustenta a emergência da outra”* (Sá-Chaves 2000e: 130).

A indissociabilidade dos saberes do professor na acção, como advogam Alarcão & Sá-Chaves (2000a), e a relação interaccional entre teoria e prática, reforçada por Simões & Sá-Chaves (2000), levam-nos a pensar na construção de uma **teoria prática** por parte do futuro professor, pois, parafraseando Simões e Sá-Chaves (2000: 75), se a teoria informa a prática e esta permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos,

“Tal facto, parece-nos traduzir com clareza a natureza complexa e compósita do acto pedagógico integrando, num todo global e uno, a multidimensionalidade dos saberes específicos em presença ou seja, o exercício profissional compele à articulação das dimensões teóricas dos saberes detidos pelos profissionais no momento da acção com a informação contida nas contingências reais das situações de prática” (Alarcão & Sá-Chaves, 2000a: 59; cf. ainda Ebbutt & Elliott, 1991).

Handal & Lauvas (1987: 8, in Francis, 1995: 229), destacando a dimensão pessoal desta teoria prática, consideram-na um sistema integrado, pessoal e em transformação de conhecimento, experiência e valores que o professor considera relevante num tempo específico, sendo construída em função da experiência prática do professor, mas também da observação dos pares.

Tanto Lytle & Cochran-Smith (1994: 37) como Cole & Knowles (2000: 10) acentuam os professores como *“theory builders”*, *“theory generators and theory users”*, remetendo para construção de uma teoria idiossincrática, particular, micro ou local por parte de cada

professor. A este respeito parece-nos pertinente destacar o posicionamento de Lytle & Cochran-Smith (1994: 30, 38) que referem a capacidade de os professores gerarem um *conhecimento local* desenvolvido e usado pelos próprios professores e as suas comunidades mais próximas (cf. Sousa Santos, 1987: 46-47, todo o conhecimento é local e total). De notar que “*O desenvolvimento curricular e programático, a prática pedagógica, esse é um outro assunto que depende dos docentes, das suas práticas e representações acerca da relação entre o local e o global na aprendizagem e na construção do saber indispensável à vida*” (Vieira, 2000: 93).

Do nosso ponto de vista, este carácter dialéctico teoria-prática concorre para o enriquecimento do repertório profissional do professor (Wallace, 1998: 5), isto é, um repertório próprio de conhecimentos sobre a prática (Ebbutt & Elliott, 1991: 176), e para o desenvolvimento de uma acção estratégica de ensino de línguas (Liston & Zeichner, 1990: 246), que permitirá ao “*futuro professor tomar a sério a tarefa de ensinar [línguas]*” (Russell & Munby, 1992) ou a encarar o ensino como uma forma de questionamento e experimentação [...], [possibilitando uma] *fundamentação da acção educativa e maior flexibilidade e abertura à mudança* (Somekh, 1993)” (Moreira, 1999: 161; Gohier et al., 2001; Moraes, 1996).

Além disso, no contexto da construção desta teoria prática,

“*não se nega a necessidade de um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Ou seja, integra e une o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com o conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade praxeológica [...]*” (Sá-Chaves, 2000f: 167).

É nesta inter-relação entre teoria e prática que se destaca o *pensamento prático reflexivo* do professor (Pérez Gómez, 1993; Zeichner, 1993) ou o *pensamento prático estratégico* (Gimeno Sacristán, 1991; Abdalla, 2002; Connelly & Clandinin, 1995a). Este será um pensamento que permite ao professor a reconstrução do seu pensamento pedagógico empírico para que possa ultrapassar os obstáculos epistemológicos com que se depara e formular alternativas de intervenção. Nesta óptica, “*A prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção*”, estando o pensamento estratégico “*ligado às condições da prática e manifesta[ndo]-se nela; pertence, portanto, ao âmbito da subjectividade dos que dirigem a prática*” (Gimeno Sacristán, 1991: 82-83).

O poder da prática na construção do conhecimento profissional e enquanto “*núcleo de desenvolvimento pessoal do futuro professor*” (Alarcão, 1996: 47, in Abdalla, 2002: 18) pode compreender-se através do que Gimeno Sacristán (1991: 79-82) chama de *repertórios de esquemas práticos*, desenvolvidos através de processos de auto-análise, observação crítica e investigação na acção que favorecem uma compreensão crítica da *praxis*. Na sua opinião, estes repertórios, ao poderem ser alterados e modificados, bem como combinados de formas diferentes e/ ou substituídos, sustentam a capacidade de flexibilização da acção, a adaptação e negociação.

Parece-nos que esta dinâmica dialogará com o *conhecimento do particular*, o *conhecimento dos casos* de que Abdalla (2002) fala que assentará numa capacidade de compreender os contextos (Pérez Gomez; cf. Shulman, 2004b: 561, que considera a pedagogia dos casos como uma possibilidade para a integração teoria/prática). Podemos, neste seguimento, dizer que o repertório teórico-prático confere ao professor um conjunto de ferramentas conceptuais, ou seja, quadros específicos de conhecimentos diferenciados entre si, referenciais de natureza prática actualizados quando em situação de diálogo com as circunstâncias (Sá-Chaves, 2000c: 102; Schön, 1983), que o ajudam a enriquecer as suas interpretações das situações e os próprios modos pessoais de conceber a intervenção, interpretações essas que se configuram dentro de *culturas práticas* (Pérez Gomez, 1993: 34).

Autores como Connelly e Clandinin vêm enfatizar a dimensão da experiência na relação entre a teoria e a prática. Apoiando-se numa concepção da natureza da acção humana que considera que a construção de conhecimento ocorre quando algo se aloja no interior da pessoa, passando a fazer parte do conhecimento pessoal desta, os autores consideram que a aprendizagem se concretiza quando a pessoa age com base na experiência e na prática, ou seja, “*practice is not directed by theory but somehow grows and changes through the narrative of experience*” (Connelly & Clandinin, 1988: 93; Clandinin, et al., 1993; Clandinin & Connelly et al., 1995). Dito de outro modo, o conhecimento do professor torna-se prático pelo processo deste tornar pessoal o conhecimento teórico que vai adquirindo e desenvolvendo.

Esta dimensão pessoal, que recuperamos mais à frente, é importante, pois se à luz do processo *tornar-se professor*, apercebemo-nos de que a integração das dimensões teórica

e prática, dos saberes declarativos e processuais, dos estratégicos e contextuais nem sempre ocorre com facilidade (Alarcão, 1996b; Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a). Com efeito, a questão da integração teoria/prática tem sido assumida como uma questão importante, nomeadamente se tivermos em consideração a dificuldade que os futuros professores manifestam no que se designa de passar da teoria à prática (Shulman, 2004b; cf. a componente empírica deste trabalho).

Estudos como os de Braga (2001) e Johnson (1999) vêm mostrar que a dicotomia que se estabelece entre teoria e prática poderá levar ao surgimento de dilemas epistemológicos e morais por parte dos professores, que vão sendo agravados à medida que os professores se movimentam entre o mundo da teoria (caracterizado por uma linguagem abstracta e prescritiva e perspectivado como uma “paisagem de abstracções”) e o mundo da prática (assumido como o lugar seguro com uma função epistemológica e onde os professores podem viver as suas histórias da prática) (Hogan & Clandinin, 1995a, 1995c; Connelly & Clandinin, 1994; Clandinin & Connelly, 1995, remetem para o caso de uma professora que não sabia o que escrever num diário reflexivo pelo facto da sua história pessoal educacional estar imbuída da dicotomia teoria-prática). Braga (2001) relata a forma como professores principiantes vivem os seus *conflitos de prioridades* (Perrenoud, 1993), relacionados com a passagem do pensamento à acção, remetendo para a existência de dilemas entre *o que acontece na sala de aula e o que seria necessário que acontecesse*.

Neste panorama, a sala de aula, tida como o lugar das possibilidades práticas pessoais e como um microcontexto central na construção do conhecimento e da identidade profissionais dos futuros professores (Sanches, 2005: 40), é também o lugar desses dilemas, já que as fronteiras que se estabelecem entre o mundo da teoria e o mundo da prática invadem a sala de aula (Connelly & Clandinin, 1995a: 12-14, 67; 1995b: 27), exigindo a articulação de “*reasoning and knowing with action*” (Ball, 2000: 246; Johnson, 1999), o que será dizer a integração do conhecimento do conteúdo e do conhecimento didáctico desse mesmo conteúdo. Esta articulação torna-se fundamental para o processo de aprendizagem profissional e para o desenvolvimento do conhecimento em acção do professor (cf. García, 1993). Contudo, alguns estudos mostram que este é um processo que

compreende alguma dificuldade por parte dos futuros professores (Pinho & Andrade, 2006).

Ball (2000) clarifica que tal facto se deve à fragmentação da prática nos currículos de formação, o que deixa os futuros professores na situação de terem que fazer essa integração já no contexto de trabalho. Acrescenta o autor que a conceptualização e a organização do processo de aprendizagem dos futuros professores tem assentado, ao longo do século XX, na divisão entre o conhecimento do conteúdo e a pedagogia (cf. também Pérez Gómez, 1993). Do ponto de vista de Ball, é nesta divisão que residirá a dificuldade, por parte dos futuros professores, em desenvolverem um conhecimento accional do conteúdo. Reportando-se a este assunto no contexto do ensino da matemática, o autor explica que

“Although some teachers have important understandings of the content, they often do not know it in ways that help them hear students, select good tasks, or help all their students learn. [...] Knowing the subject matter and being able to use it is at the heart of teaching all students. A recent analysis provides a glimpse of the importance of the distinction between knowing how to do math and knowing it in ways that enable its use in practice” (Ball, 2000: 243).

Ball (2000) sustenta que a identificação do conhecimento do conteúdo relevante para ensinar, isto é, para a prática, bem como a rejeição da assumption de que possuir esse conhecimento é suficiente para o saber usar na prática são passos fundamentais para potenciar a integração de conhecimentos teóricos e práticos por parte dos futuros professores.

Em síntese, poderemos dizer que um conhecimento teórico-prático integrado concorrerá para que mais facilmente o futuro professor possa desenvolver o seu repertório profissional, sendo capaz de desenvolver maior flexibilidade de conhecimentos de modo a usá-los tendo em conta a variedade de alunos e a diversidade de contextos e situações. Neste sentido, o desenvolvimento do conhecimento didáctico implica aprender o conteúdo de forma situada, nos contextos nos quais esse conteúdo é usado, ou seja, na própria actividade de ensinar. Esta aprendizagem implica igualmente o desenvolvimento de capacidades e atitudes que facilitem e potenciem o recurso à teoria e a sua integração prática.

2.3.2. Natureza inter-contextual

Podemos dizer que a natureza inter-contextual de que aqui falamos decorre, entre outros aspectos, da ideia de que a complexidade, a dúvida e a incerteza permeiam as situações e os contextos educativos, o que vem exigir o desenvolvimento de uma *capacidade de compreensão situacional* por parte do professor (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a; Giddens, 1994; Pérez Gómez, 1993; Schön, 1983, 1987; Shulman, 1987a). Decorre a natureza inter-contextual da aprendizagem profissional ainda da visão do professor como um agente activo e construtor de conhecimento que estabelece relações epistemológicas com o meio, o que lhe permite, entre outros aspectos, uma construção situada da sua identidade profissional (Clandinin, 1993; Connelly & Clandinin, 1995b; Davies, 1993; Hoyle & John, 1995; Olson, 1993).

Esta linha de pensamento tem por base a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979/1996, 1993), desenvolvida e adaptada ao desenvolvimento profissional e à supervisão por Alarcão e Sá-Chaves (veja-se Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Portugal, 1992; Sá-Chaves, 2000a; Wozniak & Fischer, 1993). Assim sendo, o desenvolvimento e a construção do conhecimento profissional terão de ser entendidos na relação recíproca e sinérgica entre o professor e os contextos em que este se insere, isto é, numa “*rede múltipla de relações de intercontextualidade*” que possibilita as *transições ecológicas* do sujeito (Alarcão & Sá-Chaves, 1994: 205).

Concebe-se aqui o conhecimento do professor como situado num contexto específico no qual o professor actua, focalizando-se, nomeadamente, nas características do ambiente em que os professores trabalham e no conhecimento assim desenvolvido. Neste panorama, a acção do professor é entendida num processo dialógico e de construção conjunta entre contexto e acção do professor, ao considerar-se que o conhecimento dos professores está muito imbuído nas suas práticas de ensino e orientado para as situações específicas nas quais emerge, destacando-se a determinação da ecologia circunstancial da praxis educativa (Sá-Chaves, 2000a, 2000b, 2000c), “*The relationship between the knowledge that they develop and the context in which they work is dialectical. That is to say, teachers’*

knowledge must be understood in terms of the way they respond to their contexts of work, and this in turn shapes the contexts in which their knowledge is developed” (Tsui, 2003: 2).

Chamamos a esta discussão aspectos como transferabilidade e inter-conexão de conhecimentos, transformabilidade constante e (re)conceptualização e interpretação dos contextos e das situações, aspectos que remetem para uma perspectiva da construção do conhecimento como um exercício inter-contextual e para a sua natureza estratégica e de ajustamento (Sá-Chaves, 2000c: 131),

«A vida da aula, neste sentido, “é constituída pelos sistemas culturais, físicos, sociais, históricos e pessoais, que existem tanto dentro como fora da classe... A responsabilidade do professor na classe consiste em compreender as interacções que ocorrem dentro e entre todos os sistemas e reconhecer quais os apropriados para a actividade da classe. O professor actua como um guia e sujeito que translada a estrutura, acção e a informação incluída em cada sistema”» (Yinger, 1991: 31, in Garcia, 1995: 91).

Dito de outro modo, a actividade e as práticas de ensino ocorrem num cenário interpretado pelo professor. Este cenário é desenhado e produzido para sustentar um modo particular de ensino e aprendizagem, pelo que o conhecimento que o professor vai construindo decorre da articulação do que o contexto efectivamente é e da interpretação que o professor vai sendo capaz de fazer desse mesmo contexto, com base no que vai reconhecendo ou percebendo (cf. Johnson, 1999; Sá-Chaves, 2000a).

O contexto torna-se ele próprio fonte de conhecimento ao ser assumido como matéria para reflexão e interpretação, uma vez que os professores estão:

‘constantly involved in interpreting their worlds: they interpret their subject matter, their classroom context, and the people in it. These interpretations are central to their thinking and their actions. Classrooms and students are not just settings for implementing ideas; they are the frameworks of interpretations that teachers use for knowing: knowing when and how to act and react, what information to present or explain and how, when to respond or correct individual students, how to assess and reformulate what they have just taught and so on’ (Freeman, 1996: 98, in Johnson, 1999: 10).

Pérez Gomez (1993: 33) considera que a intervenção inteligente e situada do professor está, assim, interdependente de uma capacidade de compreensão da complexidade contextual, o que requer, por um lado, o desenvolvimento de esquemas flexíveis de pensamento e acção, possibilitadores de interpretação fundamentada das

situações, e, por outro, a experimentação reflexiva de propostas alternativas. Deste modo, diremos com Sá-Chaves que o professor está mais capaz de *“responder à multi e indeterminação contextual numa perspectiva de elaboração de soluções não estandardizadas e consequentemente mais ajustadas aos constrangimentos naturais de cada circunstância”* (2000a: 45).

Terminamos com dois exemplos da *transgeracionalidade* contextual, ou seja, do impacto (positivo e/ou negativo) das situações singulares na reconfiguração do conhecimento profissional (Sá-Chaves, 2000e: 131)³⁶.

Um primeiro exemplo, parte de uma concepção bastante alargada de contexto que o compreende mais do que o espaço físico da sala de aula e da escola onde os professores actuam, para abarcar uma dimensão virtual que compreende o poder socializador das experiências e comunidades passadas e presentes do professor, bem como ambientes de conhecimento partilhado, considerando-se o contexto *“a kind of archeological site for epistemological and moral reconstruction”* (Freeman, 2002: 7; cf. ainda Connelly & Clandinin, 1988, 1994, 1995a: 28, e o conceito de *professional knowledge landscape*).

Neste contexto, Clandinin & Connelly (1995b) remetem para a história de dois professores que, apesar de terem participado num mesmo programa de formação alternativo, se depararam com dificuldades de concretização das ideias com que se tinham identificado, fruto da paisagem de conhecimento profissional em que cada um estava inserido, isto é, da dinâmica do contexto escola ou, nas palavras de Schön (1993), da epistemologia da escola. Nomeadamente, um dos professores viu-se perante o dilema de escolher entre o professor de sala de aula que gostaria de ser e o professor de sala de aula que acreditava ter que ser para que tivesse sucesso no contexto em que estava inserido.

Um exemplo mais positivo chega-nos através de Simões & Sá-Chaves (2000), que nos falam sobre o modo como os contextos de acção foram contribuindo para o progressivo enriquecimento dos processos reflexivos e do conhecimento em construção de

³⁶ A este propósito, Gómez Pérez (1993: 34-35) salienta o poder de socialização da instituição escolar, ela própria reprodutora de esquemas de interpretação e de conduta em detrimento de outros modos e concepções alternativas, constituindo-se um obstáculo epistemológico, no sentido em que esta tende a legitimar a assumpção de uma resposta correcta e de uma estratégia privilegiada de representação do conteúdo aos alunos por parte do professor.

um grupo de futuros Educadores de Infância, indo assim ao encontro de pressupostos conceptuais de matriz construtivista e ecológica. Reportando-se ao contexto da formação de professores como decorrendo num ecossistema, as autoras salientam a importância que as instituições, enquanto contextos e estruturas de formação e de intervenção mais imediatos, têm como espaços interactivos de desenvolvimento e de aprendizagem dos futuros professores.

Em suma, num processo de tornar-se professor assume-se como determinante o estabelecimento de momentos de formação orientados pelo *princípio da experiência em contextos diversificados* e o *princípio da relação intercontextual* (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) ao nível da formação e da supervisão, identificando-se os nichos ecológicos (Bronfenbrenner, 1993) mais favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento profissional do futuro professor.

2.3.3. Natureza relacional e colaborativa

São vários os autores que, nomeadamente em consonância com a teoria de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979/1996), destacam as relações interpessoais enquanto forças dinâmicas no desenvolvimento do sujeito-professor e na construção do conhecimento profissional. Estes autores opõem-se assim a uma concepção da aprendizagem como um fenómeno individual, ao reconhecerem a colaboração como promotora e estimuladora da criatividade, da sabedoria, da reflexividade e do auto-conhecimento (Alarcão, 1992; Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Bronfenbrenner, 1993; Connelly & Clandinin, 1994; Day, 1999; Dominicé, 1988, sobre as dimensões relacionais do processo de formação; Lytle & Cochran-Smith, 1994; Correia, 1995; López, 2004, e Gimenez, 1999, sobre reflexividade e colaboração na construção do conhecimento; Morais, 1996; Pérez Gómez, 1993: 39-40; Portugal, 1992; Prieto, 2004; Sanches, 2005; Shulman, 2004b e Shulman & Shulman, 2004, sobre comunidades de professores; Soltis, 1994: 253-255; veja-se ainda, no Parte I, Capítulo 1, a relevância atribuída à dimensão relacional).

Neste caso, o pensamento profissional do professor é visto como *“embedded in practical collective activity, thus essentially as interactive, dialogic and argumentative”*

(Engeström, 1994: 43, seguindo Bakhtine, 1982, e Wittgenstein, 1953), ao veicular-se a posição de que não se aprende sozinho, através do *trabalho solitário* e do *isolamento das tarefas* (Perrenoud, 1993; veja-se Cole & Knowles, 2000: 141ss; Day, 1999: 69-70; Nias, 1992; Soltis, 1994: 248).

Gómez fala da actividade educativa como uma *empresa colectiva* que requer a aprendizagem da convivência, a investigação e a experimentação conjuntas, “*mediante la práctica de la cooperación en ambientes democráticos*”, pois “*aprender a vivir y trabajar en colaboración es una exigencia ética y epistemológica del propio quehacer pedagógico*”, possibilitando o desenvolvimento em colaboração de um currículo contextualizado (1993: 48; Connelly & Clandinin, 1994). Um exemplo disso consubstancia-se no estudo apresentado por Engeström relativo a uma equipa de professores que, partilhando perspectivas sobre responsabilidade global e multiculturalismo, se implica na construção de uma unidade curricular sob o tema de *educação global*. Relata o autor que o pensamento colaborativo de planificação contribuiu para a construção de uma zona de desenvolvimento proximal colectiva, isto é, “*a process of constructive transformation in which collaborative creative thinking plays a role*” (1994: 49).

Este trabalho colaborativo permite que os professores reequacionem os seus conhecimentos e se apropriem de outros, mas sobretudo que resolvam em conjunto situações problemáticas mediante processos de negociação e de intercâmbio, de reflexão, construção e reconstrução das suas próprias explicações, bem como eventuais entendimentos conjuntos que vão construindo ao longo do tempo (cf. Connelly & Clandinin, 1988; Morais, 1996; Simões & Sá-Chaves, 2000: 73). Neste processo, os professores desenvolvem e examinam em grupo os seus conhecimentos e crenças, exploram visões e abordagens alternativas para a prática de sala de aula, num processo em que a sua experiência sai valorizada (cf. Johnson, 1999; Prieto, 2004).

Com efeito, a relação interpessoal proporciona um apoio nas transições do professor, ou seja, no processo de construção do seu conhecimento profissional e pessoal, razão pela qual Alarcão & Sá-Chaves (1994) elegem o *princípio da relação interpessoal* como um dos que mais contribui para a formação dos professores, valorizando-se a construção do *interdiscurso* e o papel dos *espaços multidiscursivos*, como lugares “*privilegiado[s] de*

reflexão, de análise, de produção de ideias e de troca de argumentos, isto é, espaço[s] de formação” e sustentação sobre o que se pensa e o que se faz (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 55-56; Sá-Chaves, Moreira & Alarcão, 2005: 6; veja-se Eckert-Hoff, 2004, a construção da identidade profissional do ponto de vista da interdiscursividade; Freeman, 1994; Olson, 1993, linguagem de acção comum à cultura do grupo profissional; Prieto, 2004).

O reconhecimento da natureza relacional do conhecimento do professor assenta na assumpção de que, para além de ser um conhecimento fortemente experiencial, este é também um conhecimento construído socialmente através das experiências inter-grupais e institucionais e das interacções de sala de aula (Cole & Knowles, 2000; Craig, 1995a; Engström, 1994; Johnson, 1999; Shulman & Shulman, 2004; veja-se Sanches, 2005: 40, destaca os *alunos* como um referencial identitário nuclear dos futuros professores, assumindo-os como factores de legitimação).

Os grupos apresentam-se, neste contexto, como núcleo da construção permanente do projecto pessoal de cada professor e como um factor de construção do conhecimento profissional, ao considerar-se que este último se constrói pelo esforço e investimento pessoal de cada professor no seio do grupo³⁷. Além disso, os grupos, enquanto contexto dialógico de construção de conhecimento profissional, são estimuladores da capacidade crítica e do aprofundamento dos pressupostos teóricos e conceptuais do professor (Caldeira & Rego, 2004; Moraes, 2006: 111-112; Sanches, 2005). Como explica Bronfenbrenner, “*Human development is facilitated through interaction with persons who occupy a variety of roles and through participation in an everbroadening role repertoire*” (1979: 104).

Nesta linha de pensamento, julgamos poder falar do outro enquanto *apoio* ou *andaime* (Bruner et al., 1976, in Simões & Sá-Chaves, 2000) e dos vários *papéis* que o professor é chamado a desempenhar na interacção que com ele estabelece. Julgamos ainda que, neste contexto, importa falar sobre dois aspectos: as *díades* e as *comunidades de aprendizagem*.

³⁷ Fazemos uma referência a Nias (1992) para evidenciarmos que a colaboração e interdependência podem ser entendidas também como um jogo ambivalente, no qual os professores (neste caso, primários) sentem uma necessidade de harmonizar um desejo simultâneo e conflituoso de independência (individualismo e isolamento) e de interdependência com os colegas, no que a autora chama de “*interpersonal and interprofessional openness*”. Do seu ponto de vista, a necessidade de isolamento e independência será uma consequência do investimento que cada professor terá que fazer na identidade pessoal que o ensino exige.

Com efeito, vários autores destacam o papel das *díades* no processo de construção sustentada do conhecimento do professor (cf. Alarcão & Sá-Chaves, 1994). Encontramos assim, termos como “critical friends dyads” (Day, 1999; Johnson, 1999), *colectivos críticos* (Prieto, 2004) ou ainda *parcerias práticas* (Day, 1999), estas últimas pressupondo uma relação voluntária e de confiança que se desenvolve em torno de uma tarefa e preocupação comuns, numa complementaridade de competências, conhecimentos e experiências.

De acordo com Hatton & Smith, as díades críticas,

“provide] a safe environment within which self-revelation can take place. Also students are able to distance themselves from their actions, ideas, and beliefs, holding them up for scrutiny in the company of a peer with whom they are willing to take such risks. It creates an opportunity for giving voice to one’s own thinking while at the same time being heard in a sympathetic but constructively critical way” (1995: 41, in Johnson, 1999: 11; cf. ainda Moraes, 1996: 111; Sá-Chaves, 2000e; Sanches, 2005).

Com efeito, Alarcão & Sá-Chaves (1994) referem que as relações interpessoais ou *díades* são caracterizadas por marcas de reciprocidade, equilíbrio de poder e relação afectiva, e identificam, no contexto superviso, três tipos de díades: díade observacional, díade de actividade conjunta e díade primária. Explicam ainda que o gradual desenvolvimento do sujeito em formação implica a passagem da díade observacional para uma díade de actividade conjunta e de relação afectiva. Com efeito, esta dimensão colaborativa mostra-se particularmente visível no pensamento superviso, no qual se postula a importância das interacções e da *interajuda afectiva e cognitivamente estimulante* para a construção de *novas possibilidades do saber, do fazer e do pensar* (Simões & Sá-Chaves, 2002: 81; Vieira, 1993b), acreditando-se que, salvo a existência de aspectos negativos (competição, individualismo, isolamento), estas dinâmicas são um forte contributo para o desenvolvimento de um conhecimento estratégico e contextualizado e para a integração de diversas alternativas de acção e intervenção (cf. Alarcão, 1996; Portugal, 2002; Sanches, 2005: 32-34; Simões & Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves, 2000e).

O efeito multiplicador, os actos de auto-implicação, a construção de conhecimento como exercício de reflexão partilhada e o desenvolvimento de uma cultura de partilha (Sá-Chaves, 2000: 128, 2000h: 194-195) são aspectos que se associam igualmente a uma

perspectiva mais alargada como a de *comunidades de aprendizagem* ou *comunidades de professores* (cf. Carr & Kemmis, 1993, sobre comunidades críticas e *enlightenment*; Clandinin et al., 1993: 220, sobre *interpretative communities*; Craig, 1992, 1995c, *comunidades de conhecimento*; Shulman, 2004b; Shulman & Shulman, 2004).

Com efeito, tem-se vindo a destacar cada vez mais na literatura a importância da construção de “*culturas de aprendizagem profissional*” que permitam aos professores “*conseguir tempo para reflectir*”, para construir sentidos sobre as práticas e as identidades profissionais (Day, 1999: 81; Figueiredo, 2002; Franzak, 2002; Loureiro, 2001; Lytle & Cochran-Smith, 1994; O’Connor & Scanlon, 2005; Sanches & Cochito, 2002). Estas culturas de investigação concretizam-se em “*comunidades intelectuais de professores-investigadores ou redes de indivíduos que se envolvem, juntamente com outros professores, na procura colectiva de sentido para as suas vidas profissionais*” (Cochran-Smith & Lytle, 1996: 93, in Day, 1999: 81; cf. Clandinin, 1993; Clandinin & Connelly, 1994).

Day (1999) e Eraut (1999) vêem as comunidades de aprendizagem como um espaço potenciador da motivação para o desenvolvimento e a aprendizagem profissionais, funcionando como espaços de ligação entre modos pessoais e sociais de conhecer e entre novas e velhas práticas (Connelly & Clandinin, 1995b: 26; Craig, 1995c: 137-141). Neste cenário, Day (1999: 32-36), seguindo diversos autores, remete para modos integradores da aprendizagem profissional, nomeadamente colegialidade, coordenação, colaboração, cooperação e negociação professor/aluno, parceria professor/pais, modos estes que, salvo as diversas interpretações, remetem para as relações interpessoais e produtivas, para uma “*acção comunicativa*” e uma “*compreensão partilhada*” (veja-se também Cole & Knowles, 2000: 135-236).

A perspectiva narrativa remete-nos para a partilha de histórias como um modo importante de aprendizagem, ao tornar os professores envolvidos mais conscientes das suas evoluções e do impacto da sua experiência nas práticas, através do olhar crítico assente numa base colaborativa da narração. Considera-se que os professores desenvolvem um conhecimento de caso, ou seja, “*a knowledge-base of case stories*” (Gudmundsdottir, 1991: 221; cf. Clandinin, 1992, 1993; Connelly & Clandinin, 1994, 1995c;

Dominicé, 1988; Elbaz, 1991; Finger & Nóvoa, 1988; Kennard, 1993; Mahabir, 1993; Morais & Jesus, 2005; Pamplin, 1993).

Particularmente em relação aos futuros professores, vários autores consideram que a “pertença” a comunidades de aprendizagem contribui para processos de crescimento, potenciadores da articulação entre teoria e prática, bem como para a construção de uma linguagem profissional comum e negociada, para o crescimento profissional e uma maior capacidade de improvisação e de auto-conhecimento, aspectos importantes em momentos de transição (Black, 1993; Craig, 1995c; Clandinin, 1992; Clandinin, 1993a, 1993b; Huber & Whelan, 1995; Mahabir, 1993; Nettesheim & Peance, 1993). Por exemplo, Davies (1995) refere um estudo que pretendia explorar as possibilidades de trabalho colaborativo entre alunos e professores universitários. Ao participar nesse programa, a aluna professora foi desenvolvendo um maior conhecimento de si, dos processos e dos contextos e, sobretudo, uma capacidade de tomar as suas próprias decisões morais face à necessidade de se adaptar às situações e de se assumir como “*curriculum maker*” (Clandinin & Connelly, 1992; Franzak, 2002, relata um estudo semelhante).

Em suma, palavras essenciais a reter serão as de interacção, conversação, negociação, co-construção (cf. Day, 1999: 82-83; Olson, 1993: 76ss). Assim, importa considerar a colaboração na aprendizagem, o aprender a trabalhar e a reflectir em equipa, como um dos aspectos fundamentais do currículo de formação de futuros professores.

2.3.4. Natureza reflexiva e investigativa

Vários são os autores que destacam o papel fundamental da reflexão no processo de construção do repertório identitário e do conhecimento profissional do professor. Na generalidade, esta linha de pensamento, que dá corpo ao que se designa de paradigma reflexivo, comunga da ideia do professor como prático reflexivo e constuctor do seu próprio conhecimento e identidade, olhando-se para o acto pedagógico e o conhecimento em acção do professor como actividades fortemente reflexivas.

Esta perspectiva, partilhada e difundida em vários contextos, encontra-se presente numa vasta literatura que procura descrever a reflexão como um processo que caracteriza

o professor enquanto profissional (cf. Alarcão, 1991, 1992, 1996a, 1996b, 1996c: 175; Alarcão & Tavares, 2003; Araújo e Sá, 1996: 106; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Bullough, 1989; Carr & Kemmis, 1986; Carrolo, 1997; Clarke, 1995; Connelly & Clandinin, 1988; Day, 1999; Cole & Knowles, 2000; Freire, 1996; García, 1993: 179, 1995; Lauriala & Kukkonen, 2003; López, 2004; Lytle & Cochran-Smith, 1994; Moraes, 1996; Johnson, 1999; Olson, 1993; Prieto, 2004; Ross, 1989; Roth, 1989; Russell & Munby, 1992; Pérez Gómez, 1992; Sanches, 2005; Schön, 1983, 1987; Shulman, 1987a, 1993; Soltis, 1994; Smyth, 1989; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996; Tsui, 2003; Zeichner, 1994b).

Considera-se que “*A prática reflexiva deve se tornar uma postura permanente, constante, inserindo-se em uma relação analítica com a ação, chegando a fazer parte da identidade deste profissional no exercício cotidiano da profissão*” (Marcondes, 2002: 197).

Com efeito, um conjunto crescente de obras teóricas e estudos empíricos, essencialmente preocupados com a prática e com a aprendizagem profissional, têm vindo a enfatizar a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional dos professores, o que veio concorrer para a popularidade do termo e, nomeadamente, para a diversidade conceptual sobre *reflexão*, decorrente das tradições filosóficas e disciplinares abraçadas pelos autores (veja-se, a este propósito, Alarcão, 1996c: 173-174, 178; Coelho, 2002: 30-34; Gimenez, 1999; López, 2004; Zeichner, 1994, 1994b).

A propósito da diversidade de interesses que atravessa os vários estudos e do reconhecimento crescente do papel da reflexão no desenvolvimento profissional, podemos remeter para Gimenez (1999) que sistematiza as várias noções de reflexão em cinco grandes dimensões: (i) o *momento* da reflexão (antes, durante e depois da acção), em que se destacam, sobretudo, os trabalhos de Schön (1983); (ii) o *conteúdo* da reflexão, referindo-se a autores como van Manen (1991) e Zeichner & Liston (1987); (iii) o *modo* de reflexão (individual e/ou colectiva), em Clandinin et al. (1993); (iv) a *profundidade* e a *rapidez* da reflexão, em Griffiths & Tann (1992); e (v) os *níveis* de reflexão, presentes essencialmente em Zeichner (1994; cf. Moreira, 1999; Ross, 1989; Roth, 1989).

Dentro deste paradigma reflexivo, destacam-se dois autores, nos quais muitos dos estudos têm vindo a assentar as suas teorizações, designadamente o filósofo americano

John Dewey e a sua obra *“How we think”* (1910), em que o autor destaca o conceito de pensamento reflexivo, e ainda Donald Schön (1983, 1987) e a sua epistemologia prática.

De facto, autores como Alarcão (1996c) e Sá-Chaves (2000a: 46) têm valorizado as dimensões de tipo reflexivo, meta-reflexivo e meta-prático do conhecimento profissional, apontando para a existência de uma *competência metareflexiva e crítica*. Sá-Chaves (2000b: 90-91) destaca esta competência, como sendo uma competência transversal a todas as profissões e determinante face às contingências das práticas, das situações e dos contextos, e à efemeridade e instabilidade do conhecimento. Parece-nos ser, então, uma natureza que permite ao professor responder à inevitável desatualização permanente do conhecimento profissional, ao nível dos factores de natureza extrínseca e intrínseca implicados na construção desse mesmo conhecimento (Sá-Chaves, 2000c).

Um autor incontornável e expoente da abordagem reflexiva é, de facto, D. Schön (1983, 1987), pelos contributos que traz para a compreensão da construção do conhecimento profissional (Alarcão, 1996b), sobretudo através da distinção que faz entre dois tipos de reflexão: *reflexão-sobre-a-acção*, uma reflexão acerca do que o professor fez ou experienciou, frequentemente direccionada para a preparação de acções futuras, e *reflexão-na-acção*. Esta última ocorre quando o professor se depara com situações imprevistas e problemáticas e permite que o professor alcance uma nova compreensão da situação (*“reframing”*). Ao obter uma compreensão do problema, através da conversação com a situação, o professor agirá de forma imediata. Assim, o tipo de reflexão e epistemologia da prática postulado por Schön, residente numa perspectiva construtivista e situada do conhecimento profissional, possibilita ao professor tornar-se um investigador no contexto da prática e reestruturar-se em função de novos entendimentos epistemológicos do seu agir,

“When a practitioner becomes a researcher into his own practice, he engages in a continuing process of self-education. [...] when he functions as a researcher-in-practice, the practice itself is a source of renewal. The recognition of error, with its resulting uncertainty, can become a source of discovery rather than an occasion for self-defense” (Schön, 1983: 300; 1993: 15; cf. Alarcão, 1996b; Sá-Chaves, 1991: 24; Tsui, 2003).

A reflexividade, meta-reguladora da *praxis*, inerente à construção e ao crescimento do conhecimento profissional encontra-se aliada a um *pensamento estratégico* (de que já

falámos em 2.3.1) e à capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (Alarcão, 1996c: 175; Gimeno Sacristán, 1991) no processo de construção de um *conhecimento significativo* (Sá-Chaves, 1991: 25) e na sustentação de uma “*acção metaprática*” (Sá-Chaves, 2000d: 112). Este pensar estratégico interliga a teoria e a prática no contexto de uma ecologia da situação e implica, igualmente, o “*conhecimento da dimensão pessoal dos sujeitos*”, ou seja o conhecimento das características dos alunos com que o professor interage (cf. Sá-Chaves, 2000b). Acresce dizer que ao ser interpretada como uma macro-dimensão que possibilita ao professor a gestão flexível e criativa dos seus repertórios de conhecimento, esta dimensão meta-reflexiva e crítica vem acrescentar mais qualidade à acção, na medida em que concorre para a perspetivação da singularidade de cada situação e contexto por parte do professor e para reconfigurações e organizações de saberes e práticas (cf. Alarcão, 1996b: 29; Pérez Gómez, 1993; Sá-Chaves, 2000c: 102-103, 2000d: 113).

Neste contexto, falamos da competência metareflexiva do professor de línguas entendida como

“a capacidade de distanciamento de si mesmo, de auto-análise e de autocontrolo, abrindo-se à possibilidade de fazer da sua carreira profissional um percurso, no qual, enquanto participante responsável pelos processos de crescimento e desenvolvimento de outros, recolhe, para si, dimensões significativas desse processo de desenvolvimento partilhado” (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 62).

Neste panorama, e informadas pelo diálogo estabelecido com a componente empírica do presente estudo, diríamos que esta dimensão meta-reflexiva se concretiza a vários níveis, designadamente:

- **Reflexão sobre si**, conduzindo ao auto-conhecimento, numa estreita relação com a reflexão sobre, com e suscitada pelos **outros** (colegas, alunos, ...);
- **Reflexão sobre o acto pedagógico, a acção**, numa estreita relação com os **alunos** e os contextos e as situações concretas da praxis educativa;
- **Reflexão sobre os contextos** alargados;
- **Reflexão sobre o objecto** de ensino, neste caso, as **línguas**.

Ao falarmos da reflexão sobre si e sobre a acção estamos a introduzir a dimensão metacognitiva do conhecimento através da qual o professor se distancia da sua própria acção e das decisões que a fundamentam, identificando factores e processos condutores e sustentadores de modos de agir e de pensar, reconhecendo-lhes valor para intervenções futuras. O professor torna-se mais consciente das implicações positivas e negativas das suas acções e constrói conhecimento sobre o contexto específico de intervenção (Sá-Chaves & Alarcão 2000a: 62; Simões & Sá-Chaves 2000: 75; Sousa Santos, 1987; Schön, 1983, 1987)

Por outro lado, o exercício continuado de meta-reflexão concorre para o conhecimento de si próprio pelo professor e para processos de auto-consciencialização, nomeadamente, ao nível das discrepâncias envolvidas na estruturação da sua identidade profissional, podendo o professor traçar novos modos de apropriação identitária e trajectórias de desenvolvimento. Este processo contribui ainda para um maior conhecimento do professor acerca das suas próprias concepções em relação à matéria que ensina, bem como acerca das formas de representação elegidas para facilitar a compreensão do conteúdo aos alunos, para além de possibilitar a relação entre o seu imaginário e outras dimensões do seu conhecimento (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 54; cf. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Caldeira & Rego, 2004; Clandinin, 1993; Holly, 1992; Garcia, 1993; Lauriala & Kukkonen, 2003; Ralha Simões, 1991; Sá-Chaves; 2000c; Sanches & Cochito, 2002).

Como explicam Cole & Knowles, a auto-compreensão não se limita, assim, ao conhecimento, pelo professor, das origens biográficas das suas acções e suas influências, nem tão-somente à compreensão das razões que sustentam essas acções, mas *“entails understanding one’s ways of knowing and their expression”* (2000: 27). Neste sentido, a reflexão crítica sobre a prática será assumida como condutora a um estado de curiosidade epistemológica por parte do professor, associado à consciência do seu inacabamento e das suas possibilidades (Alarcão, 1992/2006: 135; Freire, 1996: 39, 50ss; ver também Day, 1999: 63, que se refere à dimensão emocional do auto-conhecimento; Moraes, 1996:106; Sousa Santos, 1987: 50).

Estabelecendo uma ponte com a questão da teoria e da prática, importa dizer que a reflexividade é central na sua articulação de forma mais consciente e autónoma por parte do professor, transformando a prática em *praxis* (Alarcão et al., 1993; Connelly & Clandinin, 1994; Moraes, 1996; Sá-Chaves, 2000; Simões & Sá-Chaves, 2000; Vieira, 1998). Concluindo, a reflexão permite ao professor teorizar a experiência (Perrenoud, 2001: 53, in Marcondes, 2002: 200), relacionado os saberes teóricos que vai adquirindo com as situações singulares que a constituem (Connelly & Clandinin, 1988, 1995; López, 2004; Shulman, 1993: 60).

Numa relação estreita com a natureza inter-contextual e situacional do conhecimento profissional, destaca-se a reflexão sobre os **contextos** e as **situações específicas** da acção pedagógica do professor, como uma das condições facilitadoras da reconstrução profissional. Repescando o que dissemos em 2.3.2., a relação dialéctica entre professor e contextos é re-construída através do comprometimento do professor com processos de reflexão e reestruturação, ou seja, através do que Schön designa de conversação reflexiva com a situação e processo de *designing*, um processo que não pode ser distanciado do *personal design world* de cada professor (Schön, 1983: 49ss, 1987: 26ss, 1993: 7, 9-16; cf. Alarcão, 1996b; Gimeno Sacristán, 1991: 85, fala de professores como desenhadores reflexivos de situações; Hoyle & John, 1995: 72; Tsui, 2003: 7)³⁸.

Nesta óptica, podemos dizer com López que

“La **práctica profesional reflexiva** (Järvinen, 1989, 4) es una continua reflexión crítica sobre nuestras percepciones, pensamientos y acción, y reflexión sobre el contexto profesional de práctica, con la perspectiva de desarrollar y cambiar nuestra propia práctica y el contexto social de la enseñanza” (2004: 7, destaque original; cf. Craig, 1995b).

Será neste âmbito que o conceito de prática reflexiva tem sido valorizado, em especial por Nunan (1993) e Wallace (1991), como sendo um processo que concorre para a integração de dois tipos de conhecimento – o conhecimento recebido e o conhecimento experiencial –, com a prática, numa lógica de desenvolvimento da competência e do conhecimento profissional (cf. ainda Jones & Godfrey, 1993; Mahabir, 1993).

³⁸ A propósito desta conversação reflexiva podemos ainda referir termos como “*epistemologia da escola*” ou o “*conhecimento da escola*”, como designa Schön, um termo que parece estar em consonância com o termo “*school landscape*” de Connelly & Clandinin (1988, 1995).

A reflexão dos professores sobre o **objecto de ensino**, neste caso, as **línguas**, torna-se significativa para a construção do seu conhecimento profissional, pois permitirá que o professor (des)construa o conteúdo objecto de ensino-aprendizagem, reconstruindo-o, reinterpretando-o criticamente e concretizando-o em novas imagens. Neste sentido, o professor poderá mais facilmente contemplar a dimensão política e social do ensino das línguas (Andrade, 1997; cf. *Apontamentos Introdutórios*).

Emerge, assim, uma perspectiva mais abrangente e integradora, a da **dimensão crítica** aliada à reflexiva, indo além da reflexão técnica ou prática (cf. Moreira, 1999, sobre os níveis de reflexão) ou da reflexão como um fim em si (Zeichner, 1993: 25), para se concentrar na consideração das questões morais, éticas e sociais do ensino e no desenvolvimento do pensamento crítico e do conhecimento emancipatório e transformativo do professor com vista a uma *praxis* crítica (Alarcão, 1996b: 28, 2001b: 9; Day, 1999: 61-62, 72-73; Freire, 1996; López, 2004; Hollingsworth & Sockett, 1994a; Hoyle & John, 1995: 55-56; Lytle & Cochran-Smith, 1994; Olson, 1993: 71-75; Van Manen, 1987; Sanches, 2005; Silva, 1997; Soltis, 1994; Vieira, 2001; Zeicher, 1993, 1994, 1994b; Zeichner & Liston, 1987). Esta dimensão interessa-nos particularmente face à interpretação que apresentámos nos *Apontamentos Introdutórios* sobre o plurilinguismo e a intercompreensão, e será uma reflexão que recuperaremos num momento final deste trabalho.

Fortemente relacionada com a ideia de prática reflexiva e de desenvolvimento crítico do currículo encontra-se a **dimensão investigativa** do conhecimento e da identidade profissional. Sob a divisa “*aprende-se fazendo*” e a visão dos professores como futuros produtores de saberes (Cole & Knowles, 2000: 9; Perrenoud, 1993: 119; Soltis, 1994: 247), esta dimensão, enquanto modo de apropriação activa, crítica e colaborativa de conhecimentos dentro de uma prática reflexiva, assiste o professor na compreensão e acção sobre o mundo profissional e pessoal, considerando-se que “*faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa*” e o conflito cognitivo subjacente a todo o processo de crescimento e transformação (Freire, 1996: 29; Pérez Gómez, 1993: 47; cf. ainda Alarcão, 1996c; 2001b; Carr & Kemmis, 1986; Connelly & Clandinin, 1994; Day, 1999;

Elliott, 1990, 1991; Hollingsworth & Sockett, 1994; Lytle & Cochran-Smith, 1994; Moreira, 2001; Nunan, 1993; Perrenoud, 1993; Prieto, 2004; Richardson, 1994; Stenhouse, 1993).

A ideia de aprendizagem do conhecimento profissional enquanto investigação, vem salientar e reconhecer a atitude e a prática investigativa dos professores enquanto fonte de reflexão para a acção, reconhecendo o valor da reflexão sobre as práticas e do conhecimento que emerge da própria acção como sendo promotor da mudança pessoal, social e curricular (Sá-Chaves, 2000e; Prieto, 2004). Pensamos que este pensamento que se enquadrará no pressuposto do professor como “*consumidor crítico e productador criativo* [e autónomo] *do saber pedagógico*” (Vieira, 2001: 172; veja-se ainda Alarcão et al., 1993; Cole & Knowles, 2000; Hollingsworth & Sockett, 1994a; Marcondes, 2002; Hoyle & John, 1995; Schön, 1983, 1987). Neste sentido, a investigação amplia, entre outros, a aprendizagem do professor sobre a prática e sobre as suas teorias de acção, abrindo-lhe possibilidades para a mudança, a emancipação e a autonomia, bem como espaços de legitimação, transferabilidade e flexibilização do saber pedagógico por si construído (Day, 1999: 49-51, 75; Vieira, 2001: 174-177).

Considera-se, aqui, a investigação como factor potenciador da identidade profissional (Prieto, 2004). Este pensamento vai ao encontro de autores como Liston & Zeichner (1990), Cochran-Smith (2002), Lytle & Cochran-Smith (1994), que partilham da ideia de que a ampla dimensão educativa, política e social do conhecimento em acção do professor terá que residir numa “*atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona*” (Alarcão, 2001b: 1), considerando-se que, tendo em conta que, nas sociedades do conhecimento, este conhecimento evolui rapidamente, os professores deverão saber como lidar com a mudança, aprender da prática e envolverem-se “*in evidence-based problem solving*” (Cochran-Smith, 2002: 285; Zeichner, 1994b: 67). Assim sendo, esta postura investigativa será uma forma dos professores desenvolverem uma pedagogia reconstrucionista (*reconstructionist pedagogy*) e de analisarem as oportunidades de aprendizagem para se prepararem a si e aos seus alunos para abraçar uma “acção social”. Neste contexto, a investigação apresenta-se como uma forma de repensar o ensino da língua e a construção do currículo (Cochran-Smith, 2002: 155-161; Lytle & Cochran-Smith, 1994: 37; Zeichner, 1994b: 80-81).

Seguindo esta perspectiva, a construção do conhecimento profissional assenta em aprender a investigar investigando a acção, para usar as palavras de Pérez Gómez (1993), no desenvolvimento de uma consciência reflexiva e social, ou seja, na capacidade de o professor identificar os próprios processos de aprendizagem e de construção de sentido sobre a experiência, de os questionar e analisar reflexivamente, bem como todos os aspectos sociais e materiais que condicionam a prática educativa (Connelly & Clandinin, 1994; Day, 1999; Pérez Gómez, 1993: 47; Perrenoud, 1993: 122-125; Prieto, 2004; Smyth, 1989; Zeichner, 1994b: 81).

Concluindo, parece ser grande finalidade do processo reflexivo a consciencialização do que é ser professor (de línguas), sendo opinião de vários autores que a consciência reflexiva e investigativa impulsiona a construção de novos conhecimentos por parte do futuro professor, sobre as possibilidades pessoais, sociais e contextuais de inovação educativa.

Em suma, transpondo, de forma breve e mais concreta, o que temos vindo a explicitar para a formação de professores, concebendo-a numa perspectiva de reflexividade crítica (Estrela, 2002; Sá-Chaves, 2002), o conhecimento profissional desenvolver-se-á através da *aprendizagem prática da reflexão profissional* (Marcondes, 2002: 195), isto é, através de processos de intervenção prática entendida como uma experimentação reflexiva adequada às características de cada contexto (Pérez Gómez, 1993: 35). Deste ponto de vista, estar-se-á a criar possibilidades de desenvolvimento não só do saber declarativo e processual dos futuros professores, mas também do saber contextual, estratégico e crítico, fundamental para a construção efectiva do conhecimento profissional, para a flexibilização dos repertórios estratégicos e práticos de cada futuro professor (Alarcão, 1996b: 29), para o desenvolvimento da dimensão metacognitiva e da capacidade do professor comunicar ideias pessoais (Caldeira & Rego, 2004).

Neste sentido, serão de privilegiar situações formativas que valorizem a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação, nomeadamente através da constituição, identificação e reflexão sobre situações da prática problemáticas e com sentido pedagógico/formativo, por exemplo através de cenários clínicos e de análise

de casos (cf. Alarcão & Tavares, 2003; Sá-Chaves, 2000c: 98; Perrenoud, 1993: 129-130; Shulman, 2004b).

Em suma, e bebendo das palavras de Freire (1996) e Zeichner (1994b), parece ser necessária a perspetivação da reflexão e da investigação crítica como motores da construção e do desenvolvimento do conhecimento profissional e pessoal e de uma praxis em ensino de línguas comprometida com a mudança social, a luta pela justiça, a disponibilidade para o diálogo e para a intercompreensão.

No entanto, não podemos deixar de ressaltar que, se a dimensão reflexiva desempenha um papel potenciador e articulador da dinâmica existente entre as dimensões teórico-prática, relacional e colaborativa, inter-contextual e investigativa presentes no processo de aprendizagem do conhecimento profissional, a **dimensão pessoal** assume-se como a fundação e o alicerce de todo este processo (Alarcão, 1998; Cole & Knowles, 2000; Nóvoa, 1991; Ralha Simões, 1991, 1995; Sá-Chaves, 2000c). Com efeito, parece ser ponto assente que,

"Becoming a teacher is a lifelong process of growth rooted in the personal. Making sense of prior and current life experiences and understanding personal-professional connections is the essence of professional development"; "teaching is an expression of who teachers are as people, that it is imbued with the beliefs, values, perspectives, and experiences developed over the course of a teacher's lifetime" (Cole & Knowles, 2000: 2, 27).

Assim, no enquadramento de uma perspectiva integrada e holística do conhecimento do professor, dedicamos, neste seguimento, uma atenção especial ao *conhecimento pessoal do professor*, conferindo-lhe o aprofundamento necessário para a compreensão da sua centralidade no processo de construção do conhecimento e da identidade profissionais do professor de línguas.

2.4. Conhecimento pessoal

A investigação sobre o conhecimento do professor tem vindo a perspectivar esse conhecimento como compreendendo a totalidade das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos, abraçando-se assim a ideia de um "*comprehensive teacher growth*" (Goodwin,

2005: 232; cf. Borko & Putman, 1995; Carrolo, 1997; Clandinin, 1985; Clark & Peterson, 1986; Cole & Knowles, 2000: 27-28; Connelly & Clandinin, 1988; Costigan, 2004; Erdogan, 2006; Freeman, 2002; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Ralha-Simões, 1995; Sá-Chaves, 2000; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a; Silva, 2003; Simmons et al., 1999; Vieira, 2000). Considera-se que, sendo um conhecimento de natureza experiencial, o conhecimento pessoal é um conhecimento que se relaciona, informa e sustenta a construção do conhecimento profissional do professor, uma vez que *“what teachers know about teaching cannot be separated from who they are as people and what they do in their classrooms”* (Johnson, 1999: 18, 23; veja-se Sá-Chaves & Alarcão, 2000a; Garcia, 1993; Goodson, 1992; Nettesheim & Peance, 1993; Nóvoa, 1991, 1992; Pérez Gómez, 1993).

A preocupação com a voz e a história dos professores tornou-se central na investigação sobre o conhecimento do professor numa perspectiva émica (Connelly & Clandinin, 1988; Johnson, 1999; Johnston, 1992), sendo que um dos interesses investigativos e formativos reside na compreensão da natureza tácita, intuitiva e rotineira desse conhecimento (Elbaz, 1991; Sternberg & Horvath, 1999). A preocupação com a construção do conhecimento do professor e a busca por uma melhor compreensão da complexidade desse conhecimento concorreu para o interesse em se aceder ao pensamento e à *linguagem da prática* dos professores (Connelly & Clandinin, 1988). Como refere Tochon,

“Chaque praticien créerait une langue modulaire dans son esprit, qui croîtrait avec l’expérience et la culture. On ne trouverait pas deux langages semblables, mais de nombreux modèles seraient partagés. Ces modèles fonderait la communication pratique et constitueraient une grammaire de pensé et action. Cette syntaxe logique serait activée par une sémantique et par des configurations pragmatiques. [...] Ce langage ne serait pas entendu mais vu et senti. Il correspondrait à la grammaire de la pensée” (1993: 60- 61; cf. Parte I, Capítulo 1, 1.5.4).

Podemos dizer que a evidência desta dimensão pessoal emerge, como explica Abdalla (2002), das pesquisas preocupadas com (i) a *epistemologia do professor*, isto é, com a compreensão do pensamento dos professores acerca do conhecimento que ensinam e com a relação entre reflexão e acção na estruturação do pensamento do professor e (ii) com a *epistemologia da prática*, com um enfoque mais intenso nas práticas pedagógicas e na relação entre pensamento e acção.

Esta perspectiva abandona uma visão mais transmissiva do conhecimento, que o considera algo exterior ao sujeito, bastando apresentá-lo ao futuro professor na forma de teorias e métodos gerais de ensino que podem ser transferidos para qualquer contexto em que este se venha a inserir (Clandinin & Connelly, 1987; Freeman, 1996: 4-5, 2002; Hoyle & John, 1995; Johnson, 1999; Pacheco, 1995; Pérez Gómez, 1993; Schön, 1983, 1987, 1993), para salientar o processo idiossincrático da construção e do desenvolvimento profissional do futuro professor de línguas,

“Individual teachers follow particular routes in the development of their pedagogical knowledge and skills, depending on their individual views of language, teaching, learning, and their changing understanding themselves, their learners, their subject matter, and the nature of second language instructional tasks” (Freeman & Richards, 1996: 6).

Enfatiza-se, assim, a ideia do conhecer centrada no si, no sujeito epistémico, autor e construtor de conhecimento (Damásio, 1999; Freeman, 2002: 6). Talvez por isso, “*Others have called this sort of knowledge one’s personal history, or the experiences that model the educational thinking of teachers*” (Johnson, 1999).

É neste enquadramento que a noção *conhecimento prático pessoal* de Connelly & Clandinin (1988) se tem destacado, uma noção que se insere numa perspectiva narrativa e biográfica que igualmente nos orienta (cf. Capítulo 1). Esta noção permite que reflectamos um pouco mais aprofundadamente sobre esta dimensão pessoal do conhecimento do professor, recuperando aspectos focados no capítulo anterior. Esta é uma noção que se insere, segundo a categorização de Hoyle & John, num enfoque prático do conhecimento profissional, mais preocupado com a exploração dos “*personal realms of teachers’ knowledge*” e dos detalhes experienciais da prática, do que com o conhecimento proposicional e processual dos professores (1995: 59). É, com efeito, uma noção que salienta a relação do conhecimento pessoal do professor com a prática, a experiência e a emoção:

“What we mean by teachers’ knowledge is that body of convictions and meanings, conscious or unconscious, that have arisen from experience [...] and that are expressed in a person’s practices. [...] It is a kind of knowledge that has arisen from circumstances, practices, and undergoings that themselves had affective content for the person in question. Therefore, practice is part of what we mean by personal practical knowledge. Indeed, practice, broadly conceived to include intellectual acts and self-exploration, is all we have to go on. When we see practice, we see personal practical knowledge at work” (Connelly & Clandinin, 1995a: 7).

Os autores que perseguem este enquadramento consideram que o professor desenvolve e usa um tipo de conhecimento especial, expresso em situações particulares, que é composto pelo conhecimento teórico e pelo conhecimento prático, combinados com a esfera pessoal de cada professor (Clandinin, 1985: 363; Kelchtermans & Vanderberghe, 1994; Olson, 1993). Apresenta-se, assim, como uma noção que vai ao encontro da preocupação de desenvolver uma “*person-centered language*”, pretendendo fazer confluir (e não separar e categorizar) diferentes respostas e pontos de vista acerca do pensamento e da acção do professor. Esta perspectiva procura fazer olhar para as questões curriculares do ponto de vista das pessoas envolvidas. Como explicam os autores:

“[Personal practical knowledge] is in the person’s past experience, in the person’s present mind and body, and in the person’s future plans and actions”, “it is a particular way of reconstructing the past and the intentions for the future to deal with the exigencies of a present situation”,

“It is knowledge that reflects the individual’s prior knowledge and acknowledges the contextual nature of that teacher’s knowledge. It is a kind of knowledge carved out of, and shaped by, situations; knowledge that is constructed and reconstructed as we live out our stories and retell and relive them through processes of reflection” (Clandinin, 1992: 125; Clandinin, 1993: 7; Connelly & Clandinin, 1988: 4, 25-26; Freeman, 2002: 9, *positionality of knowing*).

Em nossa opinião, esta definição de conhecimento pessoal torna-se interessante pelo facto de nos permitir recuperar aspectos que mencionámos no capítulo da identidade profissional, nomeadamente: o eixo passado-presente-futuro, articulando intencionalidade e temporalidade; a natureza situada, contextual e experiencial do conhecimento e o papel da reflexão no seu desenvolvimento. A sua abrangência permite captar a linguagem verbal e corporal da acção profissional, referindo-se ao pensamento e ao corpo. Além disso, inerente à noção de conhecimento prático pessoal está a ideia de que as acções são a expressão e a origem do conhecimento pessoal do professor, “*Action and knowledge are united in the actor and the account of both is of an actor*” (Clandinin, 1985: 362, destaque original; Watson, 2006).

Ao recuperar a totalidade das experiências da pessoa professor, isto é, a matriz pessoal e existencial do sujeito, a noção de conhecimento pessoal acima transcrita valoriza a história (pessoal e profissional) de cada pessoa enquanto fundamento do seu conhecimento, o que será dizer as circunstâncias, acções e vivências portadoras de

carácter afectivo para o próprio professor. Será um conhecimento desvendado através das acções e do discurso do professor, nomeadamente das narrações que conta (Clandinin, 1985: 362-363, 1992; Elbaz, 1991; Goodson, 1992; Gudmundsdottir, 1987; Holly, 1992; Finger & Nóvoa, 1988; Nóvoa, 1993),

“Part of the challenge is that knowledge in the classroom is widely networked; it brings together past experience and future goals within the context of present activity and interaction. This quality has been referred to as the narrative or storied character of teachers’ knowledge (Carter, 1993)” (Freeman, 2002: 9, 11).

De entre as ideias veiculadas no contexto desta noção, destacam-se a do estabelecimento erróneo de uma linha directa entre pensamento e acção e a da presença da dimensão afectiva no conhecimento do professor, ao considerar-se que o conhecimento comporta, para além da dimensão temporal, as dimensões moral, emocional e estética, também características da experiência (Clandinin, 1985; Connelly & Clandinin, 1988: 26-27; Zembylas, 2003, 2004).

Também em Damásio (1999) encontramos a expressão e a valorização desta dimensão emocional do conhecimento, ao considerar que o processo emocional auxilia a aprendizagem. Por seu lado, Clandinin (1985), recuperando as palavras de Dewey (1934: 42), considera a emoção como “*the moving and cementing force*” numa experiência, uma vez que concorre para a selecção qualitativa e significativa das vivências por parte do professor. Parece contribuir, igualmente, segundo Oosterheert & Vermunt (2003), para o comprometimento e a implicação do professor nas situações de aprendizagem e na resolução de problemas, estando esta dimensão afectiva implicada em processos dinâmicos de regulação da aprendizagem.

Em conformidade, Zembylas (2003), dentro de uma reflexão sobre o interesse recente em torno do papel das emoções na construção e na mudança da identidade dos professores, conclui que a construção da identidade e do conhecimento profissional dos professores é de base afectiva, considerando que as emoções podem ser encaradas como possíveis lugares de resistência e de auto-transformação. Num estudo posterior (Zembylas, 2004), através da análise da dimensão emocional no ensino de um professor primário, o autor chega à conclusão que as emoções desempenham um papel importante

no ensino deste professor, na relação deste com os alunos e com o contexto político da escola. Através desta investigação, Zembylas identifica as complexidades, tensões e desafios emocionais relacionadas com a profissão e de como estes influenciam os valores, discursos e crenças do professor, apontando, em suma, os três papéis principais das emoções no processo de construção profissional: avaliativo, relacional e político.

Aliada à ideia de que o conhecimento do professor se constitui pelas suas experiências pessoais e profissionais, a noção de conhecimento prévio ganha visibilidade, designadamente se pensarmos na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1985), numa linha construtivista, *“Under the influence of postmodernism, and the positionality of knowing, [...] prior knowledge – the past – becomes one more vantage point on current activity; it becomes one more position from which to know”* (Freeman, 2002: 9). Ao considerar-se o papel que o conhecimento prévio desempenha no processo de construção e formação profissional, enfatiza-se a influência do conhecimento que o professor já integrou e de como este interage com, dá forma e potencia as novas aprendizagens do futuro professor. Confere-se, ainda, importância à capacidade do professor para processar e relacionar informação que constitui o seu repertório com nova informação, num processo de construção de novos sentidos e interpretações das aprendizagens à luz de compreensões pessoais já existentes (Kennedy, 1991: 2; Sá-Chaves, 2000e: 128; Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

De acordo com Freeman (2002), são dois os conceitos que têm ajudado a compreender, sobretudo ao nível da investigação a partir da década de 1980, o papel que o conhecimento prévio tem desempenhado na construção do conhecimento e na aprendizagem profissional dos professores. São eles o conceito de “aprendizagem por observação” (Lortie, 1975) e a noção de “pedagogia escondida” (*“hidden pedagogy”*, Denscombe, 1982), esta última descrita pelo autor como sendo constituída pelas teorias implícitas dos professores acerca do que é ensinar. No sentido em que a aprendizagem por observação nos remete para processos através dos quais esta “pedagogia escondida” se constitui, é a ela que dedicamos agora a nossa atenção.

2.4.1. Aprendizagem por observação

Estudos no âmbito do pensamento do professor, preocupados com o processo de “aprender a ensinar/ a ser professor” (Freeman, 2002), vêm concluir que as experiências de aprendizagem ao longo da vida têm um impacto significativo na construção do conhecimento profissional dos professores, no sentido em que as experiências escolares de aprendizagem proporcionam, como esclarece Davies (1993), a linguagem da possibilidade (Barduhn, 1997; Connelly & Clandinin, 1988: 198-212; Freeman & Richards, 1996; Ferraz, 2002; García, 1995; Jones & Godfrey, 1993; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Morais & Jesus, 2005; Sanches, 2005; Shulman, 1993).

Zeichner & Gore (1990), numa revisão e análise da investigação sobre a socialização dos professores, destacam as influências da socialização prévia à formação dos professores, referindo-se à influência que ideias, conhecimentos e crenças previamente construídas, bem como capacidades adquiridas, têm nas interpretações e na utilização de nova informação no processo de aprender a ensinar. A *aprendizagem por observação* é apontada pelos autores como uma das grandes influências de pré-formação no contexto da socialização dos professores, o que nos levou a sobrevoá-la ainda que brevemente.

Um dos nomes mais referenciados, neste contexto, é o de Dan Lortie (1975) que desenvolveu um estudo sociológico sobre o processo de construção profissional, dando uma visão abrangente do mundo da vida e da mente dos professores. No seu livro *Schoolteacher: A sociological study*, o autor apresenta na noção de ‘*apprenticeship of observation*’ referindo-se ao fenómeno segundo do qual os futuros professores chegam aos cursos de formação com milhares de horas de observação e avaliação dos seus professores em acção (cf. Borg, 2004: 274).

Segundo Lortie (1975), os professores são portadores de um repertório de estratégias de ensino de natureza memorial com as quais se identificam e que assentam em concepções acerca de como os alunos aprendem. Estas concepções e estratégias são baseadas nos seus próprios processos e experiências de aprendizagem enquanto alunos,

nas suas estratégias e estilos de aprendizagem de línguas (Johnson, 1999; Pérez Gómez, 1993; Zeichner & Gore, 1990). Nomeadamente,

“Closely related to the influence of positive and negative role models provided by former teachers are access where prospective teachers and teachers focus more directly on their own learning as pupils and deliberately seek to create in their own teaching those conditions that were missing from their own education” (Zeichner & Gore, data: 10).

Zeichner & Gore (1990) reforçam a importância desta *socialização antecipatória*. Os autores esclarecem que a activação da *cultura latente* que os professores desenvolvem ao longo do seu período de escolarização e de formação exerce uma influência poderosa na estruturação das concepções de ensino dos professores, bem como no papel e desempenho que venham a assumir, muitas vezes consideradas resistentes à mudança pelo impacto duradouro que parecem ter no tipo de professor em que os sujeitos se querem tornar (Johnson, 1999). Podemos dizer que esta perdurabilidade poderá estar associada ao facto do historial de aprendizagem e de acumulação de modelos de ensino ser pautado por uma forte componente emocional (cf. Shulman, 1987b).

Uma das consequências mais problemáticas deste processo de aprendizagem por observação é, segundo Borg (2004), Johnson (1999) e Pérez Gómez (1993), a construção de receitas prontas a usar na acção (*redy-made recipes for action*) que, tendo sido construídas pelos sujeitos enquanto alunos, não são alvo de análise e de desconstrução no decorrer desse processo, ou seja, desenvolvem-se num espaço experiencial pautado pela falta de crítica, análise e reflexão reconstrutoras, o que leva a uma perspectiva parcial e imperfeita do trabalho do professor. Neste contexto, os autores, seguindo Lortie (1975), destacam o forte carácter intuitivo e mimético dessas construções (cf. ainda Buchmann, 1987; Johnson, 1999: 19). Concretizando,

“...student teachers may fail to realize that the aspects of teaching which they perceived as students represented only partial view of the teacher’s job. [...] This model thus provides student teachers with ‘default options’, a set of tried and tested strategies which they can revert to in times of indecision or uncertainty (Tomlinson, 1999)” (Borg, 2004: 274).

Nesta perspectiva, a ideia da aprendizagem por observação vem reforçar a visão da natureza memorial do conhecimento e da identidade dos professores (Ben-Peretz,

1992; Damásio, 1999), um aspecto teorizado mais aprofundadamente no capítulo anterior. Neste contexto, a literatura destaca sobretudo as **memórias de si próprios como alunos** e as **memórias sobre os seus professores**. Johnson (1999) e Zeichner (1990, seguindo Ross, 1987, “*process of modeling*”) explicam que estas memórias se transformam, ainda que inconscientemente, na base das concepções iniciais dos futuros professores e nos modelos sobre si próprios como professores que esperam vir a alcançar, e influenciam a visão que têm do aluno de línguas, constituem os fundamentos para o raciocínio pedagógico e surgem como justificações para as práticas de ensino dos professores,

“This process of reconstruction, access, and use [of theoretical ideas and theories, of pedagogical principles] is not haphazard but is shaped by experience, previous knowledge, personal beliefs, and responses to both macro- and micro-level contextual factors in their classrooms, schools, and communities” (Freeman & Richards, 1996: 5-6).

Neste contexto, os antigos professores do conteúdo observados tornam-se relevantes referentes ou exemplos de pedagogia, quer positiva quer negativamente (Zeichner & Gore, 1990),

“they are educating future teachers every time they represent their subject in a particular way, every time they either do or do not make the evaluations they conduct compatible with the goals of instruction in which they engage, every time they present their pedagogy in a particular way. [...] They [the future teachers] are constantly drawing on the exemplars of pedagogy provided by the teacher educators” (Shulman, 1987b: 121-122).

Garcia (1993), referindo-se à transformação didáctica do conhecimento do conteúdo, refere que as memórias de observação de professores contribuem para um conhecimento tácito acerca dos melhores métodos de representação desse mesmo conteúdo. O autor acrescenta que, neste processo, os futuros professores aprendem igualmente a conhecer as partes mais fáceis e difíceis desse conteúdo enquanto alunos. O autor conclui ser relevante para a formação de professores indagar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, dos alunos e do currículo que os futuros professores tacitamente constroem.

Na opinião da Johnson (1999: 23), estas memórias dão corpo a *imagens poderosas*, e por vezes conflituosas. Através dos exemplos de reflexões concretas dos professores de

línguas que a autora analisou, percebemos que certas dimensões da aprendizagem por observação destes estão tacitamente incorporadas no modo com planificam e estruturam as suas aulas, no tipo de actividades linguísticas que propõem, no modo como interagem com os alunos e actuam em sala de aula (cf. também Peralta, 2000).

Pérez Gomez vai um pouco mais além para dizer que a memória semântica dos professores assenta igualmente nas ideias dominantes na comunidade social sobre a educação ou, posteriormente, nas pressões exercidas mais ou menos tacitamente por colegas, alunos, pais, entre outros, que contribuem para o desenvolvendo de um conjunto *“tal vez poco articulado e implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social”* (1993: 31)³⁹.

Vários autores apontam as limitações deste tipo de aprendizagem para a construção do conhecimento profissional do professor. Johnson (1999: 19-22) considera que, embora uma aprendizagem imitativa possa contribuir para a actuação imediata dos futuros professores em sala de aula, esta limita o conhecimento em acção aos modelos que esse conhecimento tácito proporciona, condicionando, assim, o processo de crescimento que implica aprender a ensinar. Por outro lado, tanto Johnson (1999) como Shulman (1987b) relacionam, respectivamente, estas memórias com *conservadorismo* no ensino (os professores ensinam como foram ensinados) e *imunidade pedagógica* (para a qual concorre o repertório de concepções prévias que os futuros professores possuem).

Borg (2004) salienta o fraco impacto que a formação de professores tem nos seus alunos. Explica que os futuros professores, mesmo apesar de tentarem estabelecer um estilo de ensino que vá ao encontro de novas crenças ou imagens, tendencialmente reverterem para os modelos construídos durante o processo de aprendizagem por observação, apontando como justificação o facto das novas imagens nem sempre irem ao encontro dos modelos tacitamente construídos, o que leva, muitas vezes, à existência de tensões e dilemas por parte dos futuros professores. Segundo a autora, estas tensões e a

³⁹ São de apontar, a este propósito, outros factores experienciais presentes na construção de um conhecimento intuitivo sobre a profissão. Zeichner & Gore (1990), na revisão da literatura sobre a socialização dos professores, apontam factores relacionados com uma escolarização espontânea (*spontaneous schooling*, seguindo Stephens, 1967). Neste sentido, o futuro professor tem como referenciais pessoas significativas da sua infância, procurando reproduzir esse tipo de relação (*parenting*) no contexto da sala de aula (cf. igualmente Lopes, 2004).

incapacidade de mudar por parte dos futuros professores residirá na ausência de alternativas e de outras experiências que lhes possibilitem criar outros modelos de ensino.

Tanto Borg (2004) como Johnson (1999) ou Shulman (1987b) procuram sublinhar as dificuldades inerentes a processos de reconstrução de imagens sobre a profissão no contexto da acção da formação de professores, que deverá ajudar os professores de línguas a conceptualizar, a construir e a desenvolver práticas de sala de aula alternativas.

Em suma, a complexidade dos processos que temos vindo a salientar ao longo desta dimensão pessoal encontram-se identificadas nestas palavras,

“Given the power of teachers’ apprenticeship of observation and the epistemic beliefs that emerge from their experiences both inside and outside classrooms, teachers’ knowledge and beliefs have a tremendous impact on how teachers view themselves as teachers, what they learn from their professional course work, how they reason about their teaching, and how and why they teach the way they do. And while learning to teach is clearly much more than simply reconstructing in practice teachers’ own images of teachers and teaching, it seems obvious that learning to teach does not occur solely within the venue of a teacher education program” (Johnson, 1999: 43).

É neste enquadramento que se tem vindo a verificar uma cada vez maior preocupação com o modo como os futuros professores mantêm, desenvolvem e usam o conhecimento que os guia na prática de ensino, dedicando-se especial atenção ao conhecimento que estes trazem consigo para os programas de formação, aqui entendido como um conhecimento prático pessoal que se traduzirá, nomeadamente, em imagens, crenças, teorias pessoais de ensino (Johnston, 1992; Sá-Chaves, Moreira & Alarcão, 2005; Sá-Chaves & Alarcão, 1998/2000). A sustentar este interesse investigativo e formativo poderá estar a visão deste universo interpretativo e prático do professor, como esclarece Pérez Gómez (1993), na forma de *obstáculos epistemológicos*, constituídos com base na ideologia pedagógica dominante e resultantes da prática socializadora da escola, e que foram sendo incorporados no pensamento, sentimento e acção dos futuros professores (veja-se, por exemplo, Flores, 2001, 2004, 2006; Johnson, 1999; Sanches & Jacinto, 2004).

No nosso caso em particular, não podemos esquecer que as práticas curriculares plurilingues e de intercompreensão dos futuros professores serão interdependentes de uma matriz conceptual particular a cada professor (Gimeno Sacristán, 2000), isto é, dos olhares conceptuais, dos modos de pensar e de agir, das intencionalidades e das lógicas

profissionais complexas que constituem o agir tácito-didático de cada professor, uma vez que constituem a sua epistemologia da prática (Andrade et al., 2006; Clark & Peterson, 1984; Freeman & Richards, 1996; Garcia, 1993, 1995; Pinho, 2006; Richardson, 1996; Sanches & Jacinto, 2004; Schön, 1983, 1987; Simmons et al., 1999; Woods, 1996). O interesse por esta matriz hermenêutica do professor é visível na diversidade de termos que orientam as práticas investigativas.

2.5.2. Diversidade de termos e significações

Considerando que a linguagem possibilita as categorias conceptuais para a organização do pensamento (cf. Parte I, Capítulo 1), não será de estranhar a diversidade terminológica com que nos deparamos ao analisar as práticas discursivas dos que se preocupam com o universo hermenêutico dos professores (Coelho, 2002; Pajares, 1992; Teixeira, 2004).

A incursão por este universo conceptual diversificado, na tentativa de conhecer os usos e os significados dos “*personal knowledge constructs*” (Pajares, 1990: 309), fica marcada pela dificuldade em encontrar consensos. Deparamo-nos com problemas de definição (“*definitional problems*”), isto é, com conceptualizações pobres, com a ambivalência e falta de precisão nas significações, com compreensões distintas sobre o mesmo termo. Tem-se remetido esta diversidade de termos e significações para a proliferação de abordagens por parte dos investigadores, numa diversidade epistemológica que marca os estudos sobre o pensamento e o conhecimento profissional dos professores (Coelho, 2002; Richardson, 1996; Pajares, 1990; Sanches & Jacinto, 2004; Teixeira, 2004; veja-se as revisões feitas por Clandinin & Connelly, 1987, e Pope, 1993). Não estará alheio a esta realidade o facto de, embora consensual a aceitação de que o conhecimento profissional do professor vai além da mera acumulação de factos proposicionais, existirem perspectivas divergentes acerca do que este “além de” significa (Johnston, 1992: 123).

Contudo, se, num primeiro impacto, esta diversidade terminológica e conceptual poderá trazer alguma perplexidade, por outro, parece fazer todo o sentido o argumento apresentado por Sanches & Jacinto de que “*os objectos representacionais ganharão mais*

claridade se perspectivados à luz da interação entre múltiplos quadros de referência de natureza filosófica, axiológica, sociológica e política”, se admitirmos que os objectos representacionais contêm elementos axiológicos, cognitivos e afectivos (2004: 133; Johnston, 1992).

Sabemos que muitas das investigações realizadas no âmbito do pensamento do professor têm como autores fundamentais Émile Durkheim e Serge Moscovici (Boyer, 1996; Doise & Palmonari, 1986; Guimelli, 1994; Mannoni, 2001; Sanches & Jacinto, 2004), cujas teorizações se assumem como base de sustentação para a investigação sobre o pensamento dos professores, sobretudo a partir da década de 1990. Nesta fase surgem variados estudos que alargam os horizontes deste campo de investigação, contribuindo para a diversidade terminológica e indiferenciado uso de expressões.

As palavras de Pajares, a propósito da falta de unanimidade em torno da noção de crenças, espelham o alcance desta multiplicidade de termos e conceptualizações:

“Defining beliefs is at best a game of the player’s choice. They travel in disguise and often under alias – attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in literature” (1992: 309).

Neste quadro, estudos onde se procede a uma revisão da literatura, ou a um sumário do estado da arte, indicam a grande diversidade terminológica e conceptual que procura abarcar “*les dires*” e “*les faïres*” do professor (Billiez & Millet, 2001: 31).

De facto, ainda que não sendo o foco deste trabalho, ao analisarmos brevemente a literatura, sobretudo empírica, encontramos estudos que falam, por vezes indistintamente, de: *filosofias* (Connelly & Clandinin, 1988; Goodman, 1988; Simmons et al., 1999), *assumpções* (Tann, 1993), *constructos*, *attitudes* (Barry & Lechner, 1995; Bowie & Bond, 1994; Garmon, 2004; Karavas-Doukas, 1996), *perspectivas* (Goodman, 1988; Pérez Gómez, 1993; Ross & Smith, 1992), *conceitos* (Sercu, 2005), *concepções* (Bolhuis & Voeten, 2004; Freeman & Richards, 1993; McCall, 1995; Vieira et. al., 1995; Teixeira, 2004), *percepções* (Forrester-Jones, 2003; Hadden, 1991; Haig & Oliver, 2003), *regras*, *máximas e princípios* (Elbaz, 1983), *teorias* (Griffiths & Tann, 1992; Pérez Gómez, 1993; Tann, 1993; Teixeira, 2004; Sugrue, 1997), *crenças* (Beijaard & Vries, 1997; Brownlee, 2004; Cabello &

Burnstein, 1995; Carr & Kemmis, 1986; Coelho, 2002; Ellis, 2004; Garmon, 2004; Martins & Andrade, 2003a; Pajares, 1990; Pérez Gómez, 1993; Simmons et al., 1999; Tann, 1993; Woods, 1996), “*background knowledge*” (Woods, 1996), *representações* (Andrade et. al., 2003; Andrade & Martins, 2003; Andrade & Pinho, 2003; António & Teodoro, 2003; Braga, 2001; Silva, 2003), *metáforas* (Braga & Bizarro, 2003; Connelly & Clandinin, 1988; Dooley, 1998; Lakoff & Johnson, 1980; Martinez et. al., 2001), *imagens* (Araújo e Sá & Pinto, 2005; Clandinin, 1985, 1986; Conle, 1997; Dooley, 1998; Johnston, 1992; Pinho & Andrade, 2006), para nomear apenas alguns.

Podemos, em síntese, dizer que esta variedade de termos e significações, que procura traduzir o conhecimento pessoal que norteia as práticas dos professores, assenta no reconhecimento de que esse tipo de conhecimento é construído a partir da experiência pessoal e profissional do professor. Assenta, ainda, na necessidade sentida na formação de professores e na investigação educacional no enfoque na dimensão representacional, cognitiva, interpretativa, valorativa ou axiológica do conhecimento dos professores (Sanches & Jacinto, 2004).

No nosso contexto, apropriamo-nos do termo *imaginário linguístico* de Boyer, entendido pelo autor como constituído por imagens, representações, crenças, valores, ideologias, estereótipos, atitudes, sentimentos, avaliações, opiniões, comportamentos, intervenções e produções metalinguísticas e normas (1996: 16; 1998: 6), para lhe conferir um outro contorno, ao associarmos a esse termo uma *dimensão curricular e profissional* que faz parte de todo o conhecimento do professor. Referimo-nos, assim, ao **imaginário linguístico-profissional**, ou seja, à teia de representações de diferentes significações e de opções de acções e cenários curriculares de intervenção de teor linguístico-educativo, isto é, maneiras de ver, pensar e agir profissionalmente face às línguas, que englobam, igualmente, imagens sobre a profissão.

Julgamos o termo imaginário linguístico-profissional uma palavra aceitável para traduzir e reforçar esta natureza *imagética* do conhecimento do professor, ao considerá-lo como uma “*meta-noção*” (Boyer, 1998: 12), que nos permite congrega o universo das imagens curriculares das línguas na sua dimensão interpretativa e accional, bem como contemplar as suas manifestações discursivas, também elas dialógicas, porque elaboradas

na acção e na comunicação profissionais, no interagir e no interreagir (Silva, 2003: 90; veja-se Moita, 1992; Santana, 2004, sobre a construção do imaginário pessoal dos professores e sua relação com a construção da identidade profissional).

No nosso estudo, este *imaginário* destaca-se sobretudo pelo enfoque na natureza individual que lhe atribuímos, isto é, processos de natureza intracategórica que fornecem esquemas interpretativos de tipo pessoal sobre as línguas e respectivas práticas curriculares. Não esquecemos, no entanto, que este imaginário individual se (trans)forma na relação com um imaginário social, cultural e profissional expresso simbolicamente, porque assente em processos intercategóricos que fornecem esquemas de significado característicos da cultura profissional⁴⁰, como nos mostram Narvaes (2002), Santana (2004), Silva (2003) e Gatti (1996, sobre as questões socioprofissionais do ser-professor no contexto da América Latina e da imagem social que os professores têm de si).

Por outras palavras, diremos que os projectos profissionais dos futuros professores encontram as suas possibilidades comunicativas, negociativas e accionais no imaginário dialógico (pessoal, profissional, linguístico) dos interlocutores, sendo que este reclama

“como componentes as imagens que os locutores fazem de si mesmos e dos outros, da tarefa, da situação e do que se pode fazer com a linguagem e ainda a imagem das línguas, dos seus usos e aprendizagens [...], coloca[ndo] a tónica [...] da sua construção e reconstrução nas trocas e na colaboração dialógica dos sujeitos” (Melo, 2006: 177; cf. ainda Boyer, 1996, 1998, sobre imaginário colectivo; Houdebine-Gravaud, 1988, 1994, 2002, que fala de imaginário linguístico⁴¹; Moore, 2001; Vasseur, 2001, que situa este imaginário na interacção e na sua esfera processual e construtivista).

Tendo presente que, reaprendendo Lewis (1990, in Pajares, 1990: 308), no mundo do pensamento do sujeito, os conceitos mais frutíferos serão aqueles aos quais é difícil

⁴⁰ Parafraseamos aqui Santana (2004: 357) que, por seu lado, se baseia em Tajfel (1978), quando nos referimos a processos de categorização intercategórica e intracategórica. Do ponto de vista da relação entre identidade individual e identidade colectiva, remete-se para processos de assimilação e de diferenciação e considera-se que a constituição colectiva fornece esquemas de significado de carácter cultural, construções prototípicas e estereótipos, e que a individualidade fornece esquemas interpretativos de tipo pessoal que constituem o imaginário pessoal dos professores (imagens de si próprios, dos processos de ensino, das instituições escolares, etc.

⁴¹ Segundo Houdebine-Gravaud, o imaginário linguístico caracteriza-se por uma dimensão “Plus subjective, au sens où elle témoigne d’un rapport du sujet à la langue, plus ou moins conscient, déterminé en partie par des causalités externes, telles la hiérarchisation et la légitimation sociales de tel ou tel usage, variété ou langue; ou internes, c’est-à-dire déterminées par les représentations, fictions ou rationalisations que le sujet élabore eu égard aux usages ou à la langue, ceci sans transparence à lui-même ou aux autres” (1994: 1). A autora procura analisar, numa perspectiva descritiva, o sujeito falante na dinâmica linguística sem o reduzir ao seu estatuto de sujeito social, segundo o qual as suas avaliações, representações, etc. seriam sobredeterminadas pelo seu grupo ou grupos de pertença.

atribuir um significado bem definido, decidimos, no contexto da nossa investigação, olhar para o universo hermenêutico de cada professor através da noção de **imagem**, aproximando-nos da definição de Clandinin (1985), pela abertura a múltiplas possibilidades de compreensão sobre o conhecimento e a identidade profissional que parece permitir.

2.5.3. Noção de Imagem

“...images provide a language of practice” (Johnston, 1992: 135);
“...as acções não nos levariam muito longe se não fossem orientadas por imagens” (Damásio, 1999: 44)

Elegemos, no contexto do nosso trabalho, a noção de *imagem*, um constructo organizador e explicatório (Johnston, 1992) para estudar a complexidade do conhecimento pessoal, considerando as imagens como uma componente particular deste tipo de conhecimento (Andrade et al., 2006; Araújo e Sá & Pinto, 2004; Clandinin, 1985; Connelly & Clandinin, 1988; Johnston, 1992; Pinto, 2005). As imagens, enquanto quadros de leitura e modalidades operatórias de conhecimento pessoal, do pensamento e das práticas (Damásio, 1999: 44, 363-366; Manonni, 2001: 103; Sá-Chaves, 2000d: 111; Tochon, 1993: 61ss), são consideradas como “...a personal, meta-level, organizing concept in that it embodies a person’s experience; finds expression in practice; and is the perspective from which new experience is taken” (Clandinin, 1986: 166).

A perspectiva de imagem, aqui apresentada, assume o seu significado no enquadramento da noção de *conhecimento prático pessoal* que abordámos anteriormente. Partindo da ideia de Connelly & Clandinin (1988), de que o conhecimento pessoal e profissional interage reflexivamente dentro da *imagem*, esta pareceu-nos a melhor opção para a compreensão da construção do conhecimento e da identidade profissional dos futuros professores de línguas no presente estudo, no sentido em que

“The image subsume[s] various elements of the content of her [the teacher] personal practical knowledge”, “Image is one kind of glue that melds together a person’s diverse experiences, both personal and professional. Images are not only part of school knowledge but are part of our knowledge as people, our personal practical knowledge. An image has emotional and moral dimensions” (1998: 60, 63; Johnston, 1992).

Esta perspectiva de *imagem*, ao ser apresentada como um *constructo experiencial* (“*experiential construct*”) e como uma *componente do conhecimento* (“*a knowledge component*”) (Clandinin, 1985), vem enfatizar a ligação experiencial entre o mundo prático educativo e o mundo privado pessoal do professor, captando, na sua origem e função, aspectos de ambas as esferas da vida do professor (Clandinin, 1985). Além disso, vem mostrar que o conhecimento e as imagens em si emergem, desenvolvem-se e evoluem a partir da experiência, acentuando-se a temporalidade e a memória como espaços operatórios para esse crescimento (Connelly & Clandinin, 1988; Damásio, 1999). Entende-se, ainda, que guiam as ações do professor por estarem reflexivamente ligadas à prática. Neste sentido, as imagens são entendidas no seu **carácter transitório, experiencial, valorativo, intencional, emocional, sociocultural e accional** (Elbaz, 1991; 13; Johnston, 1992: 125; Zembylas, 2003, 2004).

Explorando um pouco mais estas ideias, Clandinin (1995) torna-se esclarecedor ao explicar que o entendimento da imagem como uma *componente do conhecimento* reside, em muito, num vector temporal (passado, presente, futuro), estando relacionado com o mundo da prática e do conhecimento futuro (veja-se ainda Chené, 1988; Finger & Nóvoa, 1988; Nóvoa, 1988). Nesta óptica, as imagens detêm sempre um carácter futuro, uma “*minded practice*”. Assume-se que novas situações e experiências (presente) são interpretadas, reordenadas e formuladas de acordo com dada imagem. Por outro lado, quando a imagem encontra novas formas de expressão na prática, permite um retrocesso ao passado e a reorganização de experiências passadas (Clandinin, 1985: 367-376; veja-se Damásio, 1999: 363, “*fluxo contínuo de imagens no tempo*”; Parte I, Capítulo 1 sobre a importância da memória nestes processos de reconstrução). Em concreto,

“By image we mean something within our experience, embodied in us as persons and expressed and enacted in our practices and actions. Situations call forth our images from our narratives of experience, and these images are available to us as guides to future action. An image reaches into the past, gathering up experiential threads meaningfully connected to the present. And it reaches intentionally into the future and creates new meaningfully connected threads as situations are experienced and new situations anticipated from the perspective of the image. Thus, images are part of our past, called forth by situations in which we act in the present, and are guides to our future. Images as they are embodied in us entail emotion, morality, and aesthetics” (Connelly & Clandinin, 1988: 60, 63);

"The concept of image emerges from the imaginative processes by which meaningful and useful patterns are generated in minded practice. Minded practice involves the emergence of images out of experience so images are then available as guides for the person to make sense of future situations" (Clandinin, 1985: 379).

Este entendimento de imagem tem adquirido destaque na investigação sobre o conhecimento do professor, mostrando-se capaz de dar conta da complexidade e multidimensionalidade desse conhecimento, sobretudo numa perspectiva narrativa, *"Story is that which most adequately constitutes and presents teachers' knowledge"* (Elbaz, 1991: 3) e *"Narratives [...] are carriers of the 'core understanding' that teachers have of 'content' converted into vehicles for teaching"* (Gudmundsdottir, 1991: 212; cf. Ben-Peretz, 1992; Clandinin, 1985, 1992; Damásio, 1999: 175, 202; Goodson & Hargreaves, 1995; Pamplin, 1993; Widdershoven, 1993; Johnston, 1992; Josselson & Lieblich, 1993). Assim, completando com as palavras de Clark & Peterson, *"images are personally held mental pictures of how good teaching should look and feel, expressed by the teacher in terms of brief metaphoric statements or analogies"* (1984: 290; Lakoff & Johnson, 1980).

Também no contexto nacional o conceito de *imagem*, ainda que não necessariamente na perspectiva específica de D. Clandinin e F. Connelly, tem vindo a ganhar força na investigação de pendor interpretativo sobre o pensamento dos professores. Sanches & Jacinto (2004), na revisão que fazem dessa investigação em Portugal, identificam as imagens dos professores como uma das linhas da investigação de maior destaque, explicando-a pela ênfase conferida aos contextos sociais e pessoais, às intencionalidades e lógicas subjectivas de acção. Este é o caso da investigação desenvolvida no âmbito da Educação em Línguas, onde o conceito de imagem tem assumido centralidade. É neste enquadramento que se tem procurado desenhar a arqueologia do conceito de imagem e a sua apropriação conceptual em DL, quer através de estudos de teor mais empírico, quer através de projectos específicos de investigação (Araújo e Sá & Pinto, 2004; Pinto, 2005; Zarate, 1997)⁴².

⁴² Veja-se, como exemplo, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida no contexto do LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, uma estrutura do CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, no âmbito do qual o presente trabalho foi desenvolvido. Referimo-nos, em particular, ao projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (POCTI/CED/45494/2002), coordenado por Maria Helena de

Abrimos aqui um parêntesis, numa breve incursão por estes meandros, para nos referirmos a Pinto (2005) e ao investimento conceptual realizado pela equipa do *Projecto Imagens/LALE* que, ainda que não abraçando uma posição definidora, procurou, recentemente, contextualizar o conceito de *imagem* em DL, desvendando o seu percurso *imigrante* (provindo do conceito de representação social da Psicologia Social), *nómada* (movendo-se nas esferas de diferentes campos de estudo das ciências humanas) e *carrefour* (nele se cruzando perspectivas teóricas e metodológicas de diferentes áreas disciplinares) (veja-se Araújo e Sá & Pinto, 2006; Doise, 1986).

Situado num panorama de utilização pluridisciplinar e de entrecruzamentos teóricos, resultante das diferentes origens disciplinares dos investigadores (Antropologia, Filosofia, Linguística, Psicologia Social, Sociologia, Sociolinguística e DL), este é um conceito caracterizado pela intersecção e existência de relações de permeabilidade com outros termos presentes no campo disciplinar da DL, como sejam os de atitude e estereótipo, verificando-se a sua coexistência no discurso dos investigadores (Pinto, 2005).

Com efeito, se abraçarmos uma preocupação mais conceptualizante (presente, nomeadamente, em Zarate, 1993, 1997), constatamos que os conceitos de *imagem* e *representação* são muito próximos e usados indistintamente (cf. Cuq, 2003: 125, 214; Damásio, 1999: 365-266), daí que, como exemplo, Pinto (2005) recorra à apresentação gráfica de *representação/imagem* para se lhes referir e Moore (2001) os use algo indistintamente,

“La notion de *représentation* est aujourd’hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l’acquisition des langues. Les *images* et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user” (2001 : 9, destaque nosso).

Embora o conceito de *imagem* pareça fazer parte de uma categoria terminológica presente em DL caracterizada pelo seu carácter flutuante, decorrente de um processo de transferabilidade e “*trans-substanciação conceptual*” (Galisson, 1997: 88-89; Sousa Santos,

Araújo e Sá, que se preocupou em estudar as imagens das línguas em quatro grandes contextos: contexto de ensino/aprendizagem em diferentes níveis de escolaridade; contexto da formação de professores; outros contextos educativos (como, por exemplo, associações de emigrantes; contexto dos *mass media*, tendo-se procurado compreender a apropriação do conceito em DL.

1987/2002: 48), tal não tem sido impeditivo da valorização, por parte da DL, da investigação sobre a problemática das **imagens das línguas** e seu ensino/aprendizagem (cf. Araújo e Sá & Pinto, 2006: 230-231; Pinto, 2005: 31-35), um interesse presente igualmente no contexto da formação de professores (Alarcão et al., 2004; Andrade et al. 2006; Andrade & Canha, 2006; Pinho & Andrade, 2006; Vieira, Branco & Moreira, 1995).

Aprofundando, as imagens dos professores de línguas sobre as línguas (Starkey, 2002, designa-as *ideologias linguísticas*), sobre os estatutos e as funções educativas das línguas, sobre o modo como estas podem ser aprendidas e/ou ensinadas, sobre as competências e capacidades a desenvolver atravessam a generalidade do discurso de formação e do discurso de investigação. Com efeito, a formação de professores tem vindo a entender as imagens das línguas como “*conceitos-chave na concepção e operacionalização de qualquer programa de educação*”, desde aquele que se preocupa directa e especificamente com a educação linguística, àquele que pretende apenas regular o processo educativo em geral (cf. Andrade et al., 2006: 180, 182; veja-se Allemann-Ghionda, 1995; Araújo e Sá & Pinto, 2004).

É neste enquadramento que o presente estudo lança um olhar investigativo sobre as imagens das línguas dos futuros professores, reconhecendo a importância que se tem vindo a atribuir à noção de imagem como possibilitadora de uma maior compreensão acerca da relação que se pode estabelecer entre o objecto de ensino – as línguas –, as práticas curriculares linguísticas, a construção do conhecimento didáctico e da identidade profissional dos futuros professores. Não podemos avançar sem antes evidenciarmos dois contextos investigativos e formativos que têm dedicado especial atenção às línguas e às imagens que os sujeitos-professores sobre elas desenvolvem.

Linhas de investigação e/ou formação sobre as (imagens das) línguas

Dado o foco da nossa problemática, procurámos, ainda que não exaustivamente, compreender melhor a investigação realizada em torno da especificidade *língua* no quadro da formação de professores. Elegemos duas temáticas que, segundo Pinto (2005: 87), a DL tem vindo a identificar como correlacionadas com a investigação sobre as (imagens das) línguas: *language awareness* e *éveil aux langues*, olhando-as do ponto de vista

do professor. Concluimos que são duas linhas de investigação/formação que, complementando-se, nos mostram enfoques diferenciados.

Por *Language Awareness* (LA) entende-se “*the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*” (www.lexically.net/ala/la_defined.htm). Esta abordagem, concretizada na figura da ALA – *Association for Language Awareness*, originária do Reino Unido e tendo como pioneiro Eric Hawkins (1999), preocupa-se com uma perspectiva mais geral da “consciência linguística”, sobre todos os aspectos relativos à língua(gem) (psicolinguísticos, sociolinguísticos, educativos) e em diferentes contextos (escola e fora dela).

Independentemente da proliferação de sentidos que o termo tem adquirido, James & Garrett (1992) identificam cinco domínios interrelacionados da LA:

- (i) o domínio *afectivo*, relacionado com uma abordagem humanística, vem destacar a totalidade da pessoa, considerando que a interiorização da língua não se circunscreve ao domínio cognitivo, envolvendo uma dimensão afectiva e o desenvolvimento de sensibilidade, curiosidade e interesse (p. 12);
- (ii) domínio *social*, relacionado com a variação linguística fruto das migrações. Acredita-se que a LA poderá promover melhores relações entre os grupos étnicos através da consciencialização, por parte dos alunos, das origens e das características das suas línguas e dialectos, situando-os no mapa mundial das línguas (pp. 13-14).

Por exemplo, Dooley (2005) dá conta de um estudo sobre como três grupos de professores, na Catalunha, interpretam a diversidade linguística, étnica e cultural dos alunos na sala de aula de Inglês LE. A autora conclui que as perspectivas dos professores para com a diversidade têm impacto no desempenho dos alunos em sala de aula, bem como nas próprias práticas dos professores. Exemplificando, alguns participantes consideram que certos grupos étnicos têm mais capacidades inatas para a aprendizagem de línguas, o que afectará o modo com os alunos serão tratados em sala de aula;

- (iii) domínio do *poder*, destacando-se a língua como instrumento de manipulação. Remetendo para a *conscientização* de Paulo Freire, este domínio da LA procura alertar as pessoas para as relações sociais de poder e para os “*hidden meanings, tacit assumptions and*

rhetorical traps” do discurso (p. 14) (cf. Clark & Ivanič, 1999; Fairclough, 1992, sobre *critical language awareness*);

(iv) domínio *cognitivo*, relacionado com o desenvolvimento da consciência, por parte dos alunos, dos padrões, do sistema, das categorias e das regras da língua em uso e da capacidade de reflectir sobre os mesmos (cf. Svalberg, 2005, sobre percepções de professores e alunos relativamente a actividades de consciencialização linguística). Este domínio da LA defende que os alunos deverão desenvolver um conhecimento mais explícito das características da língua (James & Garrett, 1992: 14-17), destacando-se a relação positiva entre conhecimento metalinguístico e aprendizagem da LE (cf. Vieira, 1993c);

(v) domínio do *desempenho* (*performance*), cuja questão central é a de saber se a consciência acerca da língua influencia (ou não) a *performance* ou o domínio prático da mesma, “*that is, whether analytical knowledge impinges on language behaviour*” (James & Garrett, 1992: 17).

Encontrámos, neste domínio, estudos centrados nas auto-precepções de professores não-nativos de Inglês LE relativamente à sua proficiência linguística, as suas ideologias de ensino e preferências curriculares, a opinião sobre o Inglês como língua internacional (cf. Llurda & Huget, 2003). Por exemplo, Pomphrey & Moger (1999), num estudo sobre as atitudes e percepções de alunos futuros professores de línguas relativamente ao seu conhecimento sobre a língua, vêm indicar diferenças entre alunos de LM e LE, diferenças essas que correspondem a uma maior ansiedade por parte dos alunos de LM em relação à capacidade de explicitarem o conhecimento implícito sobre essa língua.

No contexto da LA, destacamos ainda um grupo de estudos que têm como foco o conhecimento declarativo e processual da língua (*knowledge of, knowledge about e knowledge how*) e a competência de comunicação do professor. Fazemos aqui referência à revisão de Borg (2003) dos estudos efectuados, neste contexto, sobre a cognição dos professores de línguas, ao entendê-la como “*what language teachers think, know and believe*”. Através deste estudo nota-se a existência de um vasto corpo investigativo centrado no *ensino da gramática* e, em concreto, no (i) conhecimento declarativo que os professores possuem acerca da mesma, no domínio da metalinguagem e do conhecimento

metalinguístico, (ii) nas crenças dos professores sobre o ensino gramatical, (iii) nas práticas de ensino de gramática (do ensino explícito ou não da gramática) e sua interdependência com o conhecimento *acerca* da língua e com as perspectivas dos professores acerca do ensino gramatical (cf. Andrews, 1999, 2003a/b, 2006). A grande recomendação de Borg (2003) vai no sentido de se dedicar maior atenção investigativa às relações entre a cognição dos professores, a prática de sala de aula e a aprendizagem, numa relação com o conhecimento profissional de base do professor, em particular o conhecimento disciplinar.

Uma outra linha de investigação/formação mais recente, *Éveil aux Langues* (Candelier et al., 2003), decorrente de um conjunto de correntes pedagógico-didáticas que assumem como finalidade a sensibilização à diversidade linguística e cultural, procura agir em função de preocupações e interrogações em torno da contribuição dos sistemas educativos para a manutenção e promoção do pluralismo linguístico (Andrade & Martins, 2004; Candelier, 1999, 2001, 2003), corporizando-se na figura da associação EDiLiC – *Education et Diversité Linguistique et Culturelle*, criada em 2001. Por outras palavras, esta abordagem, descendendo “*en ligne directe du concept de language en tant que matière à travers le curriculum (bridging subject) qui avait été présenté en Grand-Bretagne par Hawkins dès 1974*” (Candelier et al. 2003: 29)⁴³, caracteriza-se pela preocupação com a imagem que o ensino transmite das línguas e com os efeitos que essa imagem poderá ter na aceitação, por parte dos sujeitos, da pluralidade (Candelier, 2005).

Remetendo para um contexto didático, o *Éveil aux Langues* insere-se nas chamadas *abordagens pluraux*. Assim, não tendo como ambição ensinar uma língua em concreto, esta abordagem assenta na consciencialização dos sujeitos, alunos e professores, sobre a diversidade linguística e cultural, propondo-se a agir, sobretudo, em duas dimensões:

- no desenvolvimento de representações e atitudes positivas: (i) de abertura à diversidade linguística e cultural, (ii) de motivação para a aprendizagem das línguas;

⁴³ Cf. Candelier et al (2003: 29-30) para uma descrição mais aprofundada sobre os predecessores desta abordagem.

- no desenvolvimento de capacidades de natureza metalinguística/metacomunicativa e cognitiva facilitadoras do domínio das línguas em geral (cf. Candelier, 1999)⁴⁴.

Inserimos, neste contexto, o cada vez maior interesse pelo pensamento e prática dos professores de línguas relativamente a questões educativas e didáticas relacionadas com a diversidade linguística e cultural, o plurilinguismo e a intercompreensão (veja-se, por exemplo, Andrade et al. 2004; Andrade et al., 2007a/b; Araújo e Sá et al., 2006; Burley & Pomphrey, 2003; Gonçalves & Andrade, 2005; Kervran, 2005b; Pinho & Andrade, 2006, 2007; Pinho & Andrade, no prelo; Young & Helot, 2003). Esta é uma linha de investigação/formação em desenvolvimento e consolidação⁴⁵ também no espaço investigativo português (Alarcão et al., 2004; Andrade et al., 2006).

Encontramos estudos, como os de Andrade & Martins (2003) e Martins & Andrade (2003), preocupados em avaliar o impacto de programas de formação ao nível das representações e/ou conhecimentos que futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico vão construindo relativamente à diversidade linguística e cultural e a uma educação plurilingue. Ambos os estudos identificam a passagem de uma visão monolítica do domínio das línguas, por parte dos futuros professores, valorizadora das grandes línguas internacionais, a uma visão mais alargada das línguas e dos seus estatutos. Os formandos manifestam o gosto por enriquecer o seu próprio repertório linguístico-comunicativo e compreender a importância educativa de um trabalho com a competência plurilingue dos alunos.

⁴⁴ Veja-se, por exemplo, os projectos Evlang – L'éveil aux langues dans l'école primaire (1997-2001), http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm; Jaling – Janua Linguarum-La porte des langues (2000-2003), <http://jaling.ecml.at/>; LEA – Language Educator Awareness (2004-2007), http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_pdesc.htm.

⁴⁵ Note-se que ocorreu, pela primeira vez, em 2006, o 1.º Congresso Internacional da EDILIC – *Education et Diversité Linguistique et Culturelle*, conjuntamente com o 8.º Congresso Internacional da ALA – *Association for Language Awareness*, na Universidade de Le Mans, França (02 a 07 de Julho de 2006) (cf. <http://ala-edilic.univ-lemans.fr>). Sob os temas “Plurilingualism and Language Awareness: Discussing the Connections”/ “Language Awareness: a Tool for the Development of Plurilingualism”, ambos os congressos procuraram estabelecer conexões e convergências entre as duas abordagens, o que nos parece um reconhecimento da relevância actual da consciencialização para o plurilinguismo. Destacamos, ainda, uma outra linha de pensamento, a da “critical cultural awareness and critical intercultural communication” (Phipps & Guilherme, 2003), cujo enfoque recai na relação entre linguagem, línguas e comunicação intercultural, reclamando-se a promoção de um trabalho que possa contribuir para o entendimento, o diálogo e a cooperação. Esta perspectiva vem, igualmente, remeter para um outro trabalho com as línguas/culturas e do seu ensino (cf. Lindberg, 2003).

Num contexto de desenvolvimento profissional, Gonçalves & Andrade (2005) dão-nos conta de um estudo que adopta uma abordagem de formação centrada no uso do Portfolio Europeu das Línguas, no sentido de (i) consciencializar os professores para o desenvolvimento curricular plurilingue e (ii) analisar como os professores valorizam as diferentes línguas no currículo, bem como o desenvolvimento integrado da competência plurilingue e intercultural. Tendo por base o envolvimento de um grupo de professores em exercício num programa de formação, este estudo dá conta de professores que, embora mais conscientes da importância do desenvolvimento de uma prática educativa valorizadora do plurilinguismo, denotam, no entanto, uma visão ainda tecnicista do ensino e um uso utilitário da língua. Face a um discurso ainda distante sobre o uso sistemático do portfolio por parte dos sujeitos, as autoras reconhecem a importância do tempo no desenvolvimento profissional destes professores de línguas, concluindo que importa acompanhar essa evolução com práticas de formação que a sustentem (cf. Gonçalves & Andrade, 2007).

Burley & Pomphrey (2003) apresentam o desenvolvimento de um programa de formação baseado na *intercompreensão* que se propôs fazer dialogar futuros professores de línguas, Inglês (LM) e LE, relativamente à matéria que ensinam, as línguas. As autoras consideram que este diálogo terá concorrido para a construção de uma nova imagem dos sujeitos como educadores em línguas, imagem essa consistente com a alteração da imagem sobre o objecto língua e sobre si próprios como falantes. Acrescentam, ainda, que importará investigar se a nova identidade em construção dos futuros professores resistirá à entrada na carreira docente.

Segundo Andrade et al. (2006) os estudos que abraçam esta perspectiva de “*éveil aux langues*” destacam a importância de se priorizar o trabalho educativo e investigativo que conceba e actualize as línguas como objectos de estudo e de desenvolvimento pessoal e profissional, considerando que o acesso do sujeito a outras maneiras de pensar, de entrar em relação, de agir com e sobre as línguas concorrerá para a construção de outras maneiras de ser/estar e aprender como professor de línguas (cf. Andrade & Canha, 2006; Andrade et al., 2007b).

2.5.4. Relação com o objecto de ensino – imagens da(s) língua(s)

Até agora evidenciámos as razões pelas quais se reconhece às imagens uma importância determinante no processo de aprendizagem profissional, detacando-as enquanto fenómenos cognitivos, sociais e accionais estruturantes da pessoa professor. Nesta parte, interessa-nos reflectir sobre a construção do conhecimento didáctico e da identidade profissional na perspectiva da relação do sujeito com a(s) língua(s), objecto das suas práticas de educação, ou seja, da sua acção profissional, explicitando a centralidade que reconhecemos à língua como referencial nesse processo de construção⁴⁶. Como nos diz Matthey,

“Apprendre [à enseigner] une langue, c’est d’abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité. [...] Ainsi, si l’on accepte l’idée que le processus d’apprentissage [et d’enseignement] est influencé par de telles représentations [...] Un travail de décentration et d’intercompréhension s’impose” (1997: 11 ; cf. ainda Andrade & Canha, 2006 : 61-62; Vieira, Branco & Moreira, 1995).

Por exemplo, Zeichner e Gore (1990) dizem terem sido encontradas diferenças significativas relacionadas com disciplinas específicas nas teorias do conhecimento, nas crenças e nas práticas dos professores. Sanches (2005), no seu estudo meta-analítico sobre a investigação nesta área, remete igualmente para a interligação entre a relação que professores estagiários estabelecem com a disciplina que ensinam, as suas concepções pessoais e os conhecimentos curriculares que adquirem, reconhecendo as influências das concepções sobre a disciplina de ensino enquanto referenciais das orientações identitárias dos futuros professores (Loureiro, 2001).

A razão para assumirmos a língua enquanto referencial da construção do conhecimento didáctico e da identidade profissional assenta na *evolução histórica* desse referencial, o que nos leva a recuperar a epígrafe dos *Apontamentos introdutórios*,

“tomorrow will always bring something that makes teaching one of the richest, most interesting and challenging occupations one could ever hope to engage in...if one is a *new teacher!*” (Soltis, 1994: 259).

⁴⁶ Partilhamos com Damásio a noção de *objecto*, segundo a qual “o termo *objecto* é usado num sentido lato e abstracto: uma pessoa, um lugar e um instrumento são *objectos*, tal como uma dor ou uma emoção” (1999: 369).

Com efeito, se analisarmos Galisson (1980) e Puren (1988) e, mais recentemente, Andrade & Araújo e Sá (2001), Candelier (2005), Melo (2006: 37-46) e Martins (2008, a surgir), podemos identificar as várias abordagens de ensino/aprendizagem de línguas, o que será dizer diferentes objectivos, conteúdos, estratégias e materiais, aspectos que não estarão desligados dos quadros político-sociais e teóricos (por exemplo, as teorias de aquisição verbal) que os originam, fundamentam e sustentam. Através destes autores destaca-se a existência, ao longo do tempo, de diferentes discursos e concepções de língua (Franchi, 1977) e do sujeito que a usa e aprende, sinónimo também de diferenças na relação pedagógica que se estabelece entre professor-aluno-saber (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1992).

Esta evolução é-nos dada a conhecer por Martins (2008, a surgir), na sistematização das perspectivas sobre o ensino/aprendizagem das línguas em DL a partir de Valente (1989), que enumeramos: método *tradicional* (até cerca de 1900), método *directo* (1900-1950), método *áudio-oral* (1950-1970), método *áudio-visual* e *estruturo-global* (1950-1970), método *funcional-comunicativo* ou *abordagem comunicativa* (a partir de 1970) e *educação plurilíngue* e *abordagens de sensibilização à diversidade linguística* (a partir dos anos 1990).

Se, como afirma Lopes, “a relação com o saber disciplinar é estruturante” (2004: 102), é no contexto evolutivo e contingente apresentado por Martins (2008, a surgir) que concebemos a **língua** enquanto **referencial profissional e identitário** central no processo *tornar-se professor de línguas*. Concretizando, ao perspectivarmos o objecto língua como a base da acção profissional do futuro professor, consideramos a relação que este vai estabelecendo com a(s) própria(s) língua(s) e as imagens didácticas sobre as mesmas, uma dinâmica que concorrerá, a nosso ver, para o desenho do projecto de identidade profissional de cada professor. Sustentamos esta relação nas palavras de Damásio ao considerarmos que o professor “...produz o sentido de si no acto de conhecer esse objecto” (1999: 28).

A evolução e mudança das abordagens de ensino da língua e das finalidades da educação linguística implicarão reconfigurações identitárias por parte do futuro professor, ou seja, transformações em como ele se vê ser professor na relação com o

objecto língua. Este processo de reconstrução é igualmente sinónimo de negociações com o tempo pessoal de transformação, ou seja, implica que o futuro professor seja capaz de se reestruturar, adaptar, reconstruir face às evoluções desse objecto.

Essa transformação dependerá, por seu lado, da construção de outros quadros didácticos de referência por parte do futuro professor, da capacidade deste transformar e combinar imagens de acções linguístico-educativas, de escolher e otimizar repertórios de acção que sustentem o seu processo de transformação paradigmática pessoal. A reconfiguração de que falamos interdepende, retomando Puren (1999: 35), do futuro professor ultrapassar a necessidade de catálogos e coerências metodológicas prefabricadas, compreendendo que os conhecimentos didácticos que constrói deverão ser “ *multiples, partielles, locales et provisoires*”, assentes numa capacidade pessoal de des/re/construção permanente.

Em suma, falamos de um *tríptico* caracterizado por uma auto-sustentabilidade dinâmica, envolvendo o **objecto língua**, o **conhecimento didáctico** e a **identidade profissional**. Ao entender-se estas interdependências enquanto pulsões de todo o processo de aprendizagem profissional, estaremos a seguir Johnston, reconhecendo a pertinência em se compreender “...*the specific pedagogical content knowledge embraced with these images*” (1992: 134).

Exemplificando estas relações, chamamos a esta nossa exposição alguns estudos que dão conta das “movimentações” que se estabelecem entre as imagens dos professores e as várias abordagens do ensino das línguas, remetendo-nos para as abordagens estruro-global, comunicativa e plurilingue/intercultural de Martins (2008, a surgir).

Macory (2000) apresenta-nos um estudo sobre como professores vêem o papel da gramática no desenvolvimento da competência comunicativa, antes e após um curso de formação. O autor conclui que o curso veio reforçar as perspectivas dos professores quanto à gramática como um elemento importante nas aulas de LE, ao verem o conhecimento das regras gramaticais como sendo essencial para a comunicação, para aplicar e transferir conhecimento. Macory considera que os professores aumentaram a sensibilidade relativamente ao modo com a gramática poderá ser ensinada. Acrescenta, no entanto, que nem todos mudaram no sentido de uma abordagem indutiva,

continuando a favorecer uma apresentação da gramática mais explícita. Este estudo demonstra que não foram tanto factores experienciais, mas os alunos, que influenciaram os professores nas suas concepções de gramática, levando-os a agir de determinado modo.

Karavas-Doukas (1996) dá-nos a conhecer as aparentes “transições” entre a abordagem tradicional e a abordagem comunicativa. Apesar dos professores mostrarem ter atitudes positivas perante a abordagem comunicativa, a autora identifica discrepâncias entre as atitudes e as práticas de sala de aula, estas últimas marcadas pelo desvio aos princípios desta abordagem. Concretizando, apesar dos professores exibirem discursivamente uma abordagem eclética, contendo características das abordagens tradicional e comunicativa, verifica-se que estes tendiam a conferir muito mais peso a práticas tradicionais, mostrando-se incapazes de identificar as implicações práticas de muitos dos princípios da abordagem comunicativa. Conclui a autora que, quando os cursos de formação assentam numa lógica de transmissão de informação, os professores regressam à sala de aula interpretando a informação à luz das suas rotinas estabelecidas, acreditando que estão a fazer o que a nova abordagem sugere.

Na mesma linha, Gathbonton & Segalowitz (2005) vêm dizer que, embora os professores afirmem desenvolver um ensino comunicativo em LE, quando observados em sala de aula, estes dedicam mais tempo a dar explicações gramaticais e a encorajar a aplicação de regras do que em actividades comunicativas. Entre outros aspectos, os autores consideram que estas práticas tradicionais estão muito ligadas ao valor que os professores atribuem ao ensino da gramática e ao entendimento que têm da abordagem comunicativa.

O estudo de Sercu (2005) vem pôr em questão a assumpção de que os professores estarão a reconstruir as suas práticas na direcção de uma competência comunicativa intercultural, abandonando a mera competência comunicativa. A autora considera que *“recently released curricula that explicitly advocate ‘intercultural learning’ will not suffice to interculturalize teachers’ thinking”* (2005: 104). Embora os professores pratiquem um ensino centrado no aluno e no desenvolvimento da competência comunicativa do mesmo, apoiem objectivos interculturais, mostrando vontade em desenvolver um ensino

intercultural, tendem a priorizar objectivos linguísticos. O estudo mostra, ainda, que os professores pensam que os alunos devem dominar a LE antes de lhes ser ensinada a cultura dessa língua, considerando que o ensino da cultura é sinónimo de dar informação sobre rotinas, história, geografia, etc, um entendimento que a autora considera não ir ao encontro do desenvolvimento de capacidades interculturais por parte dos alunos (reflexão sobre as culturas e as identidades, lidar com situações interculturais concretas). Em suma, Sercu defende que se deverão adoptar iniciativas ao nível da formação de professores que sustentem a integração, por parte dos mesmos, de estratégias de sala de aula relacionadas com o desenvolvimento da competência intercultural.

Através destes estudos vemos que as evoluções do objecto língua não significam necessariamente o abandono de práticas e/ou a construção de compartimentos estanques por parte dos professores, significando antes “um *continuum* e uma rede de mestiçagens que se prolongam” (Melo, 2006: 37; cf. Andrade et al., 2007b). Assim, como avançámos nos *Apontamentos introdutórios*, estando nós num contexto de mudança paradigmática em DL (cf. Chardenet, 2004; Galisson, 2004; Melo, 2006), é numa linha de investigação mais preocupada com problemáticas pedagógico-didáticas que consideramos importante lançar um olhar sobre o imaginário linguístico-profissional dos futuros professores, dedicando, numa perspectiva de plurilinguismo e intercompreensão, especial atenção às imagens das línguas no jogo de inter-relações e inter-acções com o conhecimento didáctico e a identidade profissional.

Como vários autores afirmam, desvendar e desvelar o imaginário linguístico-profissional é um processo complexo e não linear, nomeadamente porque assente numa experiência múltipla e plurissignificativa para o próprio sujeito, fruto do entrecruzamento de “*matrizes pessoalmente vivenciadas com as socialmente construídas*” (Sá-Chaves, 2000d: 110-111; Caldeira & Rego, 2004; Clandinin, 1985: 180-181; Connelly & Clandinin, 1988)

Se as imagens são construídas ao longo de um *continuum*, contemplando diferentes momentos e transições, preocupações e reconstruções, avanços e retrocessos característicos do processo de construção do conhecimento didáctico e da identidade profissional, surge, assim, a questão: Como podemos saber, enquanto formadores, que os futuros professores estão efectivamente a mudar?

Sumariando, este capítulo procurou explicitar integradamente a dimensão profissional e pessoal do que designámos de conhecimento do professor, explicitando as suas inter-relações e dando a conhecer respectivos processos e naturezas de (trans)formação. A este capítulo esteve subjacente a intenção de clarificar as interdependências que guiam a presente investigação, correspondentes ao tríptico identidade profissional, conhecimento profissional e imagem da língua como objecto curricular.

Concluímos esta Parte I em jeito de síntese, procurando, com base em alguns estudos empíricos, abraçar uma reflexão um pouco mais aprofundada em torno da questão da transformação e/ou estabilidade no processo *tornar-se professor*, indo ao encontro das nossas preocupações investigativas (cf. *Apontamentos introdutórios*).

Em síntese: imagens, identidade e conhecimento profissional – da estabilidade e da transformação

“If you want to understand something try to change it”

(Bronfenbrenner, 1975: 461)

“Esta crença na possibilidade de mudar é o *pão* do nosso desenvolvimento. É a sua condição *sine qua non*”

(Sá-Chaves, 2000e).

Compreendemos, com Alarcão, que a formação implica “*inovação, mudança e abandono de hábitos adquiridos*” (1992/2006: 136), nomeadamente quando estes se tornam obstáculos para a ocorrência de práticas de educação linguística que vão ao encontro dessa inovação e mudança. Contudo, estudos preocupados com a questão “aprender a ensinar” ou “aprender a ser professor” têm vindo a enfatizar o impacto limitado dos programas de formação nos futuros professores, sobretudo aqueles que, partindo da ideia de Lortie (1975) “aprendizagem por observação”, têm pesquisado sobre crenças, conhecimentos, teorias implícitas dos professores (Flores, 2001, 2004; Johnson, 1999; Sanches, 2005). Estes estudos têm manifestado as fracas possibilidades da integração cognitiva e prática de conhecimentos e atitudes veiculados pelos programas de formação, considerando que estes podem mesmo confirmar ou reforçar ideias que os futuros professores trazem consigo (Flores, 2001, 2004, 2006; Garcia, 1993, 1995; Nisbett & Ross, 1980; Pajares, 1992; Zeichner & Gore, 1990).

Neste contexto, há autores que salientam o carácter efémero do conhecimento adquirido e a escassa relevância da formação inicial na construção do pensamento e conhecimento prático dos futuros professores, remetendo para a vulnerabilidade de novas construções e a permanência das crenças e imagens já arreigadas devido à sua componente fortemente afectiva e avaliativa, assente em memórias experienciais e episódicas, e às quais os (futuros) professores recorrem quando em situações dilemáticas e imprevisíveis, de confronto ou de insegurança, de “choque com a realidade” (Goodman, 1988; Johnson, 1999; Moss & White, 2003; Pajares, 1992; Pérez Gómez, 1993; Sanches, 2005; Schön, 1983, 1987; Silva, 1997).

Outros autores, pelo contrário, quando centrados numa perspectiva construtivista e de desenvolvimento, perspectivando a formação inicial como um processo de mudança conceptual, destacam a possibilidade da ocorrência de alterações no pensamento e na acção dos professores, sobretudo se aliadas a modalidades reflexivas que as potenciem e sustentem, possibilitando a inversão da tendência dos futuros professores para pensar e ensinar da mesma forma como foram ensinados e da lógica natural de sobrevivência que caracteriza os professores em situação de estágio, ou mesmo em situação avaliativo-disciplinar (Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho, 2003; Ponte & Oliveira, 2002; Sanches, 2005; Sanches & Jacinto, 2004; Simmons et al., 1999).

Como clarifica Sanches (2005), embora nem todos os estudos por si analisados sejam convergentes, muitos sugerem a possibilidade de mudança conceptual e prática ao nível da formação inicial, nomeadamente no estágio, embora a autora ressalte que esta mudança não ocorre em todas as componentes do processo de aprendizagem, ou pelo menos nas desejáveis, e que resultará, por vezes, de situações de intervenção programadas pelo investigador/formador (veja-se conclusões similares, por exemplo, em Lygo-Baker & Nicholls, 2003; Ponte & Oliveira, 2002). A autora ressalta, ainda, a não existência de evidências seguras que permitam concluir a manutenção das transformações ocorridas, em especial ao nível das concepções e das práticas (veja-se, por exemplo, Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho, 2003, cujas conclusões se reportam apenas ao discurso dos futuros professores de línguas sobre si, a profissão e as línguas). Uma das razões para que tal aconteça, em estágio, poderá residir na falta de *“convergência entre os diversos contextos ecológicos”* (o da formação e o da supervisão), bem como o impacto dos factores de socialização, aspectos que *“podem pôr em causa a eficácia e relevância da formação e a consolidação das aprendizagens profissionais iniciais”* (Sanches, 2005: 22; Flores, 2001, 2004; Zeichner & Gore, 1990). Sanches refere, por exemplo, o facto de os supervisores valorizarem o desenvolvimento de saberes práticos em detrimento de uma supervisão que valorize articuladamente esses saberes práticos com a mudança conceptual dos estagiários.

Outra das possibilidades apontadas para as dificuldades em mudar imagens e práticas, por parte dos futuros professores, remete para uma capacidade auto-reflexiva e

crítica ainda pouco desenvolvida e estimulada e para um discurso reflexivo-crítico ainda incipiente e pouco aprofundado por parte dos professores em formação curricular (Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho, 2003) e em situação de estágio (Sanches, 2005). Verifica-se que estes últimos tendem a não recorrer às aprendizagens em disciplinas educacionais para fundamentar as suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Deste ponto de vista, reconhecendo-se a “fecundidade potencial” da reflexividade, *“Não se ignora que a mudança conceptual é um processo lento, requerendo tempo de maturação para que possa ter continuidade no futuro profissional dos estagiários”*, bem como *“mais espaço para uma reflexividade mais ‘profunda’”* (Sanches, 2005: 16-17), recomendando-se, neste seguimento, a construção de programas que apoiem o desenvolvimento, por parte dos professores, de estratégias que os ajudem a sustentarem as identidades revisitadas e a desenvolverem capacidades metareflexivas e comunicativas (Caldeira & Rego, 2004; Lygo-Baker & Nicholls, 2003; Smagorinsky, Cook & Moore, 2004; Sugrue, 2004), bem como programas que ajudem a investigar a perdurabilidade das mudanças ocorridas (Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho, 2003; Andrade & Pinho, 2003; Pinho & Andrade, 2005).

Outros estudos, ainda, analisando, por exemplo, os efeitos transformadores de disciplinas ou temáticas específicas nas concepções e nas práticas, ou as relações entre disciplinas curriculares e as práticas escolares, registam tanto mudanças nas concepções, como reforço das mesmas, remetendo, como explica Sanches (2005), ora para a valorização, o gosto e a apropriação de abordagens e aprendizagens realizadas em determinadas disciplinas por parte dos professores, sobretudo quando se encontram em maior sintonia com as suas expectativas e necessidades de aprendizagem, ora para desarticulações entre aprendizagens e visões fragmentárias, incompletas e tradicionais do ensino (veja-se Garcia, 1995).

Zeichner & Gore (1990), olhando para investigação cronologicamente anterior, vêm dizer que a influência crescente da tradição interpretativa na investigação sobre a socialização dos professores, enquadrada por uma visão interactiva da própria socialização, vem mostrar que as experiências formativas exercem influência mas não determinam totalmente os “resultados” da socialização (veja-se, por exemplo, Carrolo, 1997; Flores, 2001, 2004, 2006; Silva, 1997). Explicam que quando o enfoque da

investigação é nas tendências centrais de grupos de indivíduos se nota pouca mudança nas predisposições dos mesmos.

Por outro lado, alguns estudos têm vindo a indicar que se pode encontrar variações quando é traçado o desenvolvimento de sujeitos específicos. Por exemplo, Moss & White (2003), reportando-se ao contexto australiano, descrevem os problemas que professores principiantes enfrentam decorrentes do “choque com a realidade” e de como estes afectam a construção da sua identidade profissional, ao nível da mudança de atitudes, comportamentos e personalidade. Smagorinsky, Cook & Moore (2004) explicam a necessidade sentida por parte de uma professora estagiária em negociar as diferentes concepções de ensino presentes na instituição de formação e o esforço por conciliar os diferentes sistemas de crenças, o que vem influenciar a construção da sua identidade enquanto professora. Resultados semelhantes encontram-se em Silva (1997) que remete para o sentimento, por parte de professores estagiários, de falta de adequação dos seus modos de pensar e agir face à realidade do contexto escolar e à passagem para um novo grupo socioprofissional. No estudo de So & Watkins (2005), que procura perceber as mudanças no pensamento de professores na passagem da formação inicial para o primeiro ano como professores, verifica-se uma progressão no pensamento e o desenvolvimento de concepções da prática de foro mais construtivista, embora se conclua que estes professores se tenham tornado mais simplistas na planificação e menos coerentes no seu pensamento.

Perante a diversidade de conclusões apresentadas, julgamos, contudo, ser pensamemto comum o de que

“Learning to teach is not a singular event, with a start and a finish. It is not limited to a particular place, with boundaries that confine its growth. Learning to teach is a long-term, complex, socially constructed, developmental process that is acquired by participating in the social practices associated with teaching and learning. It is affected by the sum of experiences, some figuring more prominently than others. It requires the acquisition and interaction of knowledge and beliefs about oneself as a teacher, of the content to be taught, of one’s students, and of the classroom life” (Johnson, 1999: 54).

Este panorama diversificado leva-nos a pensar num *cenário* que contemple tanto a transformação como a estabilidade das imagens, do conhecimento e da identidade

profissionais dos futuros professores de línguas, procurando pensar numa perspectiva dinâmica, integradora, dialógica, sistêmica, ecológica (Alarcão, 2005; Alarcão & Tavares, 2003). Defende-se um cenário que abrace um equilíbrio entre os momentos de transformação e de estabilidade no processo da aprendizagem profissional. Com efeito, deitando um olhar sobre a literatura a propósito do aprender a ensinar e a ser professor, vemos que os futuros professores passam por diferentes momentos e transições, preocupações e reconstruções (sobre si, sobre a profissão, sobre as línguas, sobre os alunos e os contextos, as tarefas linguísticas), num processo que depende, em muito, do quadro interpretativo do futuro professor (Alarcão, 2005; Andrade & Araújo e Sá, 2005).

Portugal, em consonância com Bronfenbrenner (1979/1996), fala do *sistema de crenças* como sendo “*concebido não apenas como um resultado do desenvolvimento mas como uma força de desenvolvimento dinâmica que interage com determinadas particularidades do ambiente produzindo diferentes níveis de desenvolvimento ou estagnação ou perturbação desenvolvimental*” (1994: 238). Autores como Ulichny (1996), Shulman (1986) e Kagan (1992) apresentam, igualmente, um denominador comum ao destacarem precisamente as qualidades interpretativas e reflexivas inerentes às práticas de ensino.

Ulichny (1996), inserindo-se numa perspectiva que concebe o conhecimento do professor na sua natureza complexa, contextualmente dependente e pessoalmente construído, através do estudo de caso de uma professora de Inglês L2 através do qual observa as suas tomadas de decisão em sala de aula, conclui que a metodologia utilizada pela professora depende das suas construções e interpretações particulares do momento da interação. Conclui, ainda, que o quadro interpretativo que orienta esta professora é baseado nas experiências passadas como professora e aluna, no seu conhecimento profissional e na “*folk wisdom about teaching*”, bem como em aspectos da sua personalidade. Considera o autor que estes aspectos, constituindo o conhecimento de base desta professora, lhe providenciam um enquadramento nos momentos de ensino, reconhecendo que processos de reflexão poderão contribuir para processos de mudança no quadro interpretativo dessa professora (cf. também Sanches, 2005).

Assim, se pensarmos na teoria de desenvolvimento humano teorizada por Bronfenbrenner (1979/1996) e explorada, nomeadamente, por Alarcão & Sá-Chaves (1994)

no contexto da formação e da supervisão em Portugal, não podemos descurar uma ideia central: a da existência de *transições ecológicas* no processo de desenvolvimento profissional e pessoal do sujeito, enquanto consequência e motor desse mesmo processo (Alarcão, 2005; Alarcão & Sá-Chaves, 1994), o que vem direccionar o nosso pensamento para as transições ao nível das imagens curriculares das línguas, da identidade e do conhecimento profissional do futuro professor de línguas, aqui perspectivado enquanto sistema aberto e em transformação. Referimo-nos aos *momentos*, às *chegadas temporárias*, às perdas de *territorialidade*, aos *'estares' identitários*, às *trajectórias de desenvolvimento* dos futuros professores (Laplangine, 1999; Santana, 2004).

Exemplificativo destas caminhadas, parece ser o interessante estudo de Sabar (2004) que, como quadro de referência para estudar os processos de socialização profissional, estabelece uma relação comparativa entre o processo de transição e de adaptação de um grupo de 46 professores principiantes à profissão e à cultura escolar e o reajustamento dos imigrantes a um novo país. Com base nesse referencial teórico, Sabar verifica a existência de mudanças e transições na auto-percepção dos professores, a existência de uma maior consciência das mudanças no conhecimento pedagógico, didáctico e de si próprios. O autor acrescenta que estes professores desenvolveram processos e estratégias de adaptação face a expectativas e diferenças culturais profissionais característicos do “choque com a realidade”.

Reflectindo sobre a questão da temporalidade e da perdurabilidade das transições, Alarcão & Sá-Chaves afirmam que “*para que o desenvolvimento se tenha dado, é fundamental que persista no tempo; caso contrário, o sujeito ter-se-á apenas adaptado*” (1994: 222), importando, em conformidade, “*não ignorar o conhecimento da natureza das transições ecológicas através das quais se desenvolve a construção identitária profissional*” (Sanches, 2005: 4).

Neste enquadramento, o cenário investigativo deste nosso estudo orienta-se em conformidade com os *princípios da continuidade, da transformabilidade e do inacabamento*, bebendo das palavras de Alarcão (1998), Damásio (1999), Freire (1996), Ricoeur (1990), Sá-Chaves (2000c; 2000d, 2000h), através dos quais se perspectiva o futuro professor de línguas como um sistema aberto, um sujeito com uma capacidade intrínseca de mudança

e de reinvenção (Bateson, 1989, in Hogan et al., 1993), pela sua natureza dinâmica e instável, e se considera a possibilidade de alteração do seu imaginário linguístico-profissional, mantendo sempre presente o “*conhecimento em acção*” como base de sustentação dos processos de transição e transformação por parte do professor. Não ignoramos, no entanto, que as possibilidades de alteração das próprias imagens linguístico-profissionais dependerão de algumas condições: por um lado, de modalidades de formação que possibilitem o equilíbrio entre estabilidade e mudança das imagens acerca das línguas e das práticas educativas (Sá-Chaves, 2000d: 114-115, 131; Andrade & Araújo e Sá, 2005; Sanches, 2005) e, por outro lado, do grau de flexibilidade e de permeabilidade das próprias imagens à análise reflexiva e crítica, bem como da natureza afectiva, avaliativa e experiencial do conhecimento imagético dos futuros professores (Gohier et al., 2001; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Johnson, 1999; veja-se, ainda, Sá-Chaves, 1991, ou Morin, 1999, sobre a natureza incerta, inacabada e de permanente reconstrução do sujeito e uma concepção evolutiva do conhecimento; Abric, 1994, e Flament, 1994, sobre os processos de transformação e reconfiguração de sentidos na evolução e transformação das representações sociais/individuais).

Nesta perspectiva, mais importante ainda será a consideração da *dimensão do tempo*, enquanto *continuum* da “*modificabilidade cognitiva dos processos e das concepções*” (Sá-Chaves, 2000e: 131; cf. ainda Bronfenbrenner, 1993: 7-8), espaço de continuidades, de transmutação e de metamorfoses, de construções complexas assentes nos significados conferidos às circunstâncias (em concreto, às línguas, às práticas educativas, aos contextos, a si próprios, ...) por cada futuro professor (Andrade & Araújo e Sá, 2005; Olson, 2005; Pinho & Andrade, 2005). Remetemos para as conhecidas palavras de Nóvoa,

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de **tempo**. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (1992: 16, destaque nosso).

Com efeito, Sanches conclui que o tempo curto de formação não favorece a dissonância cognitiva, essencial a todo o processo de transformação e crescimento, e “*dificulta[ndo] o processo de desconstrução que [qualquer] mudança requer*” (2005: 26).

Neste referencial deparamo-nos com um outro factor não passível de ser ignorado. Referimo-nos ao *grau de comprometimento* do futuro professor com as finalidades educativas inerentes ao plurilinguismo e à intercompreensão, e de *auto-implicação*⁴⁷ com a construção de uma outra auto-imagem profissional, com práticas curriculares plurilingues, em suma, com a reconstrução de uma outra imagem das línguas enquanto objectos curriculares e de aprendizagem.

Este é um pensamento em conformidade com Sá-Chaves (2000c) e de Zeichner & Gore (1990) ao referirem a importância de se estudar a natureza do *comprometimento* dos professores para com o ensino. No capítulo anterior, vimos como esta é uma questão fundamental no processo de construção da identidade profissional do professor. De facto, o comprometimento é apontado como sendo um dos factores mais determinantes na perseguição de um projecto profissional. Day, Elliott & Kingston (2005), com base em entrevistas a professores experientes, consideram que o comprometimento está ligado a um forte sentido de identidade profissional e é visto como um ingrediente necessário para a implementação, adaptação ou resistência face a reformas, uma vez que contém, no seu centro, um conjunto de valores algo permanentes baseados em crenças pessoais, imagens de si, papéis e funções. Além disso, se, com base em Caldeira & Rego, a identidade profissional resulta das crenças que o professor possui acerca do seu papel e dos valores e objectivos que define para nortear a sua acção, “*situações de revisão, reconstrução ou ‘ressíntese activa do eu’ (Costa, 1990)*” estarão interdependentes, como indicam as autoras, da necessidade que o futuro professor sente em proceder a alterações nas suas imagens linguístico-curriculares, bem como na motivação para efectuar mudanças e na “*determinação para encetar o processo*” (2004: 304).

Ora, não podemos sonhar que os futuros professores possuem muitas vezes ideias bem vincadas que nos remetem para uma esfera de imprevisibilidade quanto a rupturas e reestruturações, quanto à *permeabilidade* (Moscovici, 1986) dessas transformações. Acredita-se que a sustentabilidade das imagens em reconstrução “*depende das suas [do professor] experiências passadas (histórias de vida [...]), da sua disposição, das suas*

⁴⁷ Rouquette & Guimelli (1994) dizem que a transformação de uma representação decorre de duas condições: o **grau de implicação** dos sujeitos e a (não) reversibilidade das consequências de determinado acontecimento.

capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional” ou de colegas (Day, 1999: 40, destaque nosso), das suas expectativas de entrada relativamente à própria formação inicial, das concepções sobre o processo de aprender a ensinar línguas, no fundo, das suas prioridades curriculares (Goodson, 1992). Remetemos para o estudo de Garmon (2004) como um exemplo concreto de como as disposições dos professores face à diversidade linguística foram determinantes para que estes desenvolvessem uma maior sensibilidade e consciencialização multicultural, bem como receptividade e comprometimento face a assuntos educativos interculturais.

Concluimos, referenciando Nóvoa (1992b) e Alarcão (1992/2006: 136), que práticas curriculares plurilingues dos futuros professores de línguas implicam a *adesão* a princípios e valores curriculares assentes na diversidade, a adopção de um projecto educativo para a intercompreensão e um investimento nas potencialidades do seu crescimento como professores. Neste sentido, importará olhar para o discurso reflexivo-profissional dos futuros professores, sobretudo daqueles, como é o caso dos sujeitos do nosso estudo, que se encontram em situação de estágio, aqui entendido enquanto referência principal de formação (Ponte & Oliveira, 2002), o *locus* da praxis formativa por excelência (Sanches, 2005).

Se reflectirmos sobre a construção da identidade e do conhecimento profissional, veremos que a confrontação dos futuros professores com o contexto do ensino parece ser um momento essencial no processo de construção de uma identidade profissional autónoma e na reconstrução imagética. A entrada no contexto do trabalho, diz-nos Dubar, constitui um acto significativo pois é no âmbito desta confrontação que o sujeito vai ver reconhecidas as suas competências, o conhecimento profissional que terá vindo a construir, e as possibilidades de concretização ou construção das aspirações que traz consigo e do seu próprio projecto profissional. Será neste momento que o futuro professor mobilizará e desenvolverá estratégias pessoais de representação de si – “*Il s’agit [...] de construction personnelle d’une stratégie identitaire mettant en jeu l’image de soi, l’appréciation de ses capacités, la réalisation de ses désirs*” (Dubar, 1996: 120-121).

A relevância deste momento de socialização profissional assenta, assim, nas modalidades de construção de uma “*identidade profissional de base*” que constitui uma

projectão de si para o futuro por parte do professor em formação, o desenho de uma trajetória biográfica de acção assente numa lógica de aprendizagem, de formação e de construção de um projecto profissional.

Relembramos que este trabalho se situa num contexto de investigação preocupado em construir conhecimento sobre como preparar os futuros professores de línguas para os desafios linguístico-educativos e profissionais lançados por uma educação para o plurilinguismo e a intercompreensão. Sabemos, como afirmámos já, que práticas profissionais plurilingues e interculturais encontram, num primeiro momento, o seu espaço de possibilidade na representação de si como professor do plurilinguismo e da intercompreensão e no grau de comprometimento de cada sujeito-professor para com esta abordagem e as suas finalidades, entendendo este último enquanto *“l’acteur privilégié de la mise en place de cette éducation plurilingue”*, atribuindo-lhe, portanto, *“[un] rôle en tant que formateur d’individues tous potentiellement ou effectivement plurilingue”* (Kervran, 2005: 59).

Nesta ordem de ideias, importa estudar o discurso profissional dos futuros professores de línguas, entendendo-o enquanto testemunho da construção do conhecimento profissional, da identidade profissional e da imagem da língua como objecto curricular, em torno de uma temática específica, a intercompreensão. Acreditamos que a análise deste discurso nos poderá permitir identificar momentos de estabilidade e transformação, não esquecendo, porém, que a desestabilização discursiva não será necessariamente sinónimo de uma reestruturação imagética e identitária definitiva e concluída, mas, como esclarece Cavalli (2007: 133), um sinal de que estarão reunidas as condições potenciais (embora não necessariamente garantidas) de uma reestruturação real do imaginário linguístico-profissional do sujeito-professor. Preocupamo-nos, neste alinhamento, em compreender as potencialidades formativas da intercompreensão enquanto conceito organizador de um percurso epistemológico e ontológico como é o processo *tornar-se professor* de línguas.

É sobre estes interesses investigativo-formativos que versa a Parte II deste trabalho.

PARTE II

Introdução

“Sair do plano ideal para a prática, não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projecto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta...um projecto de esperança”
(Gadotti, 2003: 39).

Nos *Apontamentos introdutórios* a este estudo procurámos dar conta da dinâmica construtiva desta investigação, que se pautou por entrelaçamentos e diálogos constantes entre a teoria e a prática, pela **inter-acção** entre a teorização e a intervenção. Tendo em conta que compreender as potencialidades da intercompreensão para a construção do conhecimento e da identidade profissionais e da imagem da língua como objecto curricular não dispensava perceber as ressonâncias que um discurso formativo focalizado nessa temática poderia ter no próprio discurso profissional de futuros professores de línguas, uma **intervenção** em busca dessa mesma compreensão mostrou-se imprescindível. Assim, é chegado o momento de abriremos um pouco mais a cortina sobre as razões da emergência do nosso estudo, em particular no enfoque que damos à imagem da língua (como objecto curricular) e à relação constitutiva entre ela e o sujeito/professor.

No quadro de uma investigação pautada por aprendizagens oscilatórias, a reforçar esta exigência de intervenção, que emana da análise de fenómenos tão complexos como os que nos propomos analisar, esteve um estudo exploratório realizado em 2002, e publicado em 2003 (cf. Pinho & Andrade, 2003), no qual procurámos ver, enquanto membros da equipa do projecto ILTE, o impacto da temática da intercompreensão na construção da identidade de futuros professores de línguas, pois acreditava-se que podia “*levar os professores em formação a serem capazes de dar resposta a uma série de desafios colocados no âmbito da educação em línguas*” (Andrade & Moreira, 2001: 6). Os sujeitos analisados eram alunos do 4.º ano das licenciaturas em ensino de línguas que haviam frequentado

Educação em Línguas⁴⁸, uma disciplina da área da Didáctica Curricular (1.º semestre do ano lectivo 2001/2002), área com que a grande maioria destes alunos contactava pela primeira vez. Nessa disciplina procurava-se, através da realização de algumas actividades dos módulos de formação do projecto ILTE, levar os futuros professores a construir conhecimento didáctico sobre a intercompreensão, num processo em que se pretendia fomentar a tomada de consciência do papel do professor de línguas como educador linguístico e cultural.

Através da análise dos diários de bordo (espaço de exame crítico do percurso de formação) de alguns desses alunos (amostra aleatória), foi possível verificar que os futuros professores davam mostras de terem iniciado um processo de consciencialização da complexidade do que é ser professor, mostrando, entre outros aspectos, expectativas e receios característicos desta fase da formação. Concluímos também que estes alunos revelavam dificuldade em se irem assumindo, verdadeiramente, como professores de *línguas*, sobretudo por nos apercebermos que as reflexões, ainda que sem quaisquer determinismos temáticos, derivavam de um discurso teórico com que se deparavam pela primeira vez e ao qual procurariam dar um sentido num esforço de apropriação pessoal.

Importa, ainda, destacar um aspecto que nos parece de extrema importância, particularmente na relação com a nossa própria investigação, e que se prende com a dimensão da *língua*. Como afirmávamos na altura,

“Embora consigam percepcionar, com alguma amplitude, as funções do professor a um nível mais global (suas características e traços de personalidade, saberes e competências), não se verifica ao nível do seu discurso a capacidade de se transporem para a sua especificidade enquanto professores de línguas, o que nos parece ser sintomático da falta de conhecimentos do trabalho a realizar efectivamente com as línguas. Talvez por isso, alguns alunos remetam para a necessidade de, algures ao longo do seu processo de formação, contactarem com a prática de ensino e os contextos escolares, acreditando que tal vivência lhes possibilitaria uma maior consciencialização do que é ser professor *de línguas*” (Pinho & Andrade, 2003: 163, destaque nosso).

Ou seja, embora os futuros professores se tenham mostrado identificados com alguns dos princípios subjacentes à temática do plurilinguismo e da intercompreensão, encontrámos indícios de que não os conseguem transpor para e integrar num pensamento

⁴⁸ Importa aqui referir que as futuras professoras com quem trabalhamos, não se inserindo no grupo de diários seleccionados para este estudo de Pinho & Andrade (2003), faziam parte dos alunos que frequentavam esta disciplina, como aliás esclareceremos mais à frente neste capítulo.

ligado à sala de aula – o que não deixará de ser sintomático de uma primeira reflexão como professores de línguas. É um sinal, interpretamos nós, da dificuldade em se pensarem como professores na relação com a sua especificidade, as línguas, e em reestruturar ou reconstruir a imagem da língua como objecto curricular com que chegaram a esta disciplina, algo que, num primeiro olhar, parece menos aberto a negociação (cf. Capítulo 2, *Momento de descoberta*). De notar que esta negociação, enquanto formadoras, nos parece essencial para um trabalho didáctico futuro em torno do plurilinguismo e da intercompreensão.

Tendo concluído que esta passagem pela disciplina de Educação em Línguas ficou marcada por uma sensibilização à intercompreensão, assumindo-se como um trabalho preparatório neste percurso de formação, Pinho & Andrade problematizam estas conclusões e consideraram que

“esta sensibilização para a intercompreensão é um primeiro passo que importa acompanhar sob pena de não ter grandes efeitos sobre a prática de ensino que se avizinha. Importa, por isso, realizar um trabalho efectivo centrado na noção de intercompreensão e nas suas potencialidades, trabalho este que, de algum modo, ajude os futuros professores a serem capazes de a transporem para a sala de aula. Só assim, o professor de línguas poderá fazer face às questões linguístico-comunicativas decorrentes de uma educação em línguas e para as línguas” (2003: 163).

Imperava, assim, intervir no sentido de respondermos às questões que levantámos nos *Apontamentos introdutórios* e regressarmos novamente a teorizações e reconceptualizações (cf. Alarcão, 2001: 62, citada nessa introdução; Galisson, 1997; Puren, 1997, 1999, sobre a dimensão interventiva e conceptualizadora da DL). E, assim, sistemicamente importava focalizar a nossa investigação na dimensão da *especificidade* da profissão – as línguas e as suas imagens curriculares, por um lado, e realizar um trabalho investigativo-formativo em torno das potencialidades formativas da intercompreensão para a construção dessas mesmas imagens e da identidade profissional dos futuros professores, por outro, o que não poderia deixar de passar pela integração desta temática num repertório didáctico cuja construção se iniciava. Importava, no fundo, compreender mais profundamente os resultados do estudo de Pinho & Andrade (2003) e agir em função deles, numa lógica de investigação-acção das próprias práticas didácticas em formação de professores de línguas (cf. Alarcão, 2000; Pacheco, 1995: 24; Kemmis & McTaggart, 2000).

Assim, podemos dizer que este estudo, situado numa zona de interface investigação/formação/intervenção (cf. www.dte.ua.pt/lale), tem como finalidade última reflectir sobre o que nos diz a nós, como investigadores da formação, um estudo em torno de *identidade e conhecimento profissionais, imagens das línguas e intercompreensão*. E, por esse motivo, não podemos esquecer que devemos entender que o presente estudo dá conta de, como todo o estudo desta natureza, exemplos, casos, situações situadas e específicas, não se pretendendo alcançar generalizações, apesar das conclusões alcançados poderem ser transferíveis para outros contextos (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 66, sobre representatividade e “transferabilidade”; Marxwell, 1997: 95 seguindo Guba & Lincoln, 1989; Pardal & Correia, 1995: 17). Procuramos, antes, contribuir para desenhos, estratégias e práticas curriculares fomentadoras de uma formação de professores para o plurilinguismo e a intercompreensão assentes na relação sujeito/professor-língua.

Procuramos, assim, seguir a natureza interventiva da investigação educacional,

“Rather than merely documenting and describing actions and reflections and teachers in allegedly neutral fashion, we need to recognize the inherently partisan nature of all educational research and openly use our research to tackle particular kinds of problems and to accomplish goals which reflect our passions and commitments as educators and as citizens (Lindblom and Cohen, 1979)” (Zeichner, 1994: 20).

Capítulo 1 – Da intervenção à análise – descrições de um desenho investigativo-formativo e metodológico

“Because a design for your study always exists, explicitly or implicitly, it is important to *make* this design explicit, to get it out in the open, where its strengths, limitations, and implications can be clearly understood” (Maxwell, 1997: 72).

Este capítulo procura introduzir-nos no nosso desenho investigativo-formativo; num primeiro momento, introduzindo-nos no nosso discurso investigativo, damos a conhecer o plano de intervenção e o seu desenrolar – o *Percurso de Formação em Intercompreensão* e os instrumentos de recolha de dados utilizados, para, seguidamente, entrarmos nos meandros da nossa (metodologia de) análise (critérios, decisões e enfoques). Ao longo da descrição e da reflexão sobre estes dois momentos, procuraremos tecer algumas considerações críticas sobre algumas das opções tomadas num desenho metodológico aberto e dialogante com os seus contextos de actualização, já que, numa perspectiva de complexidade e de imprevisibilidade, toda a investigação qualitativa se vai tendencialmente esboçando no seu decurso, na interacção com os intervenientes (Bogdan & Biklen, 1994; Maxwell, 1997: 85; Pitman & Maxwell, 1992: 747).

1.1. Preâmbulos à investigação

Tendo presente que a *necessidade de completude do conhecimento das coisas* passa pelo *conhecimento de nós próprios* (Sousa Santos, 1987/2002: 30), queremos dizer que este é um estudo na esfera do humano, na valorização da subjectivação do conhecimento, na emergência do sujeito como resposta às condições cambiantes do mundo contemporâneo. Dito de outro modo, e numa visão social do indivíduo, compreende-se que não há uma única maneira de contemplar o mundo, importando valorizar a ecologia das situações (cf. Schnitman, 1996). Distanciamo-nos, assim, de polémicas em torno de posições paradigmáticas antagónicas e dualistas de natureza ontológica, epistemológica e

metodológica (cf. Guba & Lincoln, 1994), situando o nosso estudo numa perspectiva construtivista e complexa que pretende compreender o múltiplo, o local e o específico, a interacção e o conhecimento como construção e reconstrução (cf. Morin, 1996b).

Trata-se de um estudo que procura romper com o *dogmatismo da certeza* (Morin, 1996b: 285) e que tem presente que, ao contrário de uma aparente univocidade, palavra-significado, importa dar espaço à polifonia, a realidades múltiplas, ao que Schnitman descreve como “*a consideração ética e estética do ser humano e dos seus contextos sociais*” (1996: 9). Neste sentido, contemplamos o mundo social na sua intertextualidade, um texto onde estão inscritas as textualidades de cada um, o conhecimento individual e colectivo que traduz o jogo de palavras e de significações, num palco em que *o texto é a autobiografia do seu autor* (cf. Sousa Santos 2000: 46; Schnitman, 1996: 9).

Nesta perspectiva, que compreende os fenómenos sociais como multi-dimensionais e multi-facetados, a epistemologia investigativa adoptada não poderia deixar de ser interpretativa (Meetoo & Temple, 2003), “*seeking out emic meanings held by the people within the case*” (Stake, 2000: 441), através da construção de um cenário qualitativamente rico do ponto de vista investigativo e formativo, ao reconhecer-se que a investigação qualitativa permite o desenvolvimento de teorias para a praxis (cf. Morse & Chung, 2003: 11).

Assumindo a intenção de desenvolver a nossa investigação na esfera do humano tendo em vista a construção de quadros epistemológicos e praxeológicos potenciadores da formação para a intercompreensão, porque a situamos na confluência de objectivos investigativos, que “*are focused on understanding something, gaining some insight into what is going on and why it is happening*”, e objectivos práticos/formativos, que se focalizam em “*accomplishing something – meeting some need, changing some situation, or achieving some goal*” (Maxwell, 1997: 74, 82, destaque original; cf. ainda Alarcão, 1991/2006: 81), pretendemos abraçar, neste estudo, uma epistemologia da complexidade (Morin, 1991, 1996a, 1999/2002). Relembremos que falamos de *compreender* a construção do conhecimento e da identidade profissionais na relação com um aspecto muito particular que são as imagens das línguas para vir a *alcançar* “*condições óptimas de transformação das*

relações mediatizadas que o aprendente estabelece com o saber” (Araújo e Sá, 2002: 15), onde, no caso das línguas, a intercompreensão se torna passagem obrigatória.

E, neste sentido, devemos dizer que o nosso percurso só pode ser compreendido num *“espaço-tempo local”*, em função das nossas próprias condições de possibilidade, numa investigação que se constituiu *“a partir de uma pluralidade metodológica”*, pois como clarifica Sousa Santos, *“Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”* (1987/2002: 48; cf. Meetoo & Temple, 2003; Morse & Chung, 2003).

Assim, adoptar uma atitude de *“transgressão metodológica”* (Sousa Santos, 1987/2002) e assumirmo-nos como *“bricoleurs and makers of quilts”* (Denzin & Lincoln, 2000: 4) pareceu-nos o caminho mais apropriado para construir um cenário investigativo-formativo plural, que se configura num desenho em espiral integrador de planos e vectores vários, muito em função do papel que íamos assumindo e dos nossos movimentos por diferentes territórios. Na verdade, *“Whatever method researchers use, who they are within the context of the research is crucial to kind of data collected”* (Meetoo & Temple, 2003: 8).

1.1.1. Fases da investigação

Do ponto de vista da observação, foram dois os papéis que assumimos no contexto desta investigação, observador não-participante e observador participante, de acordo com o nosso grau de implicação na captação da informação (Pardal & Correia, 1995: 50-51). Neste sentido falamos igualmente em duas fases da investigação.

Assim, uma primeira fase, a fase pré-intervenção, corresponde a um momento em que, como observadores não-participantes, recolhemos informação que nos permitisse compreender o conhecimento didáctico e a imagem das línguas como objectos curriculares de um grupo de quatro futuras professoras de Português e Inglês (cf. Anexos

A)⁴⁹. Cronologicamente, esta fase abarca o 4.º ano curricular das futuras professoras de línguas, o primeiro contacto com as disciplinas da área da Didáctica de Línguas (DL)⁵⁰.

Neste contexto, importa referir que a opção pela recolha de dados em apenas duas disciplinas, Educação em Línguas e Didáctica da Língua Estrangeira, se ficou a dever ao facto de, após a análise dos planos de curso, termos verificado que estas (i) abordavam temáticas explicitamente relacionadas com o plurilinguismo e a intercompreensão e (ii) apresentavam, entre as modalidades de avaliação, o diário reflexivo, um instrumento transversal às duas disciplinas (cf. Anexo A-1). Considerámos que este instrumento, pelas suas características narrativo-reflexivas (cf. ponto 1.2.3.2 deste capítulo), nos possibilitaria obter uma caracterização mais global das futuras professoras e responder à questão investigativa: que imagem da língua têm os nossos sujeitos?

A segunda fase da nossa investigação caracteriza-se pelo nosso papel interventivo e participante (Kemmis & McTaggart, 2000) e corresponde, na sua maioria, ao *Percurso de Formação em Intercompreensão*. Nesta fase, as quatro futuras professoras encontravam-se a realizar, como grupo, a sua Prática Pedagógica.

A tabela que agora apresentamos mostra-nos o panorama da nossa investigação na sua dupla dimensão: formativa e investigativa.

⁴⁹ Uma vez que os diários (Anexo A-3), correspondentes a esta fase, não foram elaborados no contexto da nossa investigação, foi pedida às futuras professoras permissão para a sua utilização no nosso estudo (cf. Fetterman, 1998a: 499-500, sobre ética na investigação).

⁵⁰ Referimo-nos, em particular, às disciplinas de Educação em Línguas e Didáctica do Português (1.º semestre) e Didáctica da Língua Estrangeira (2.º semestre).

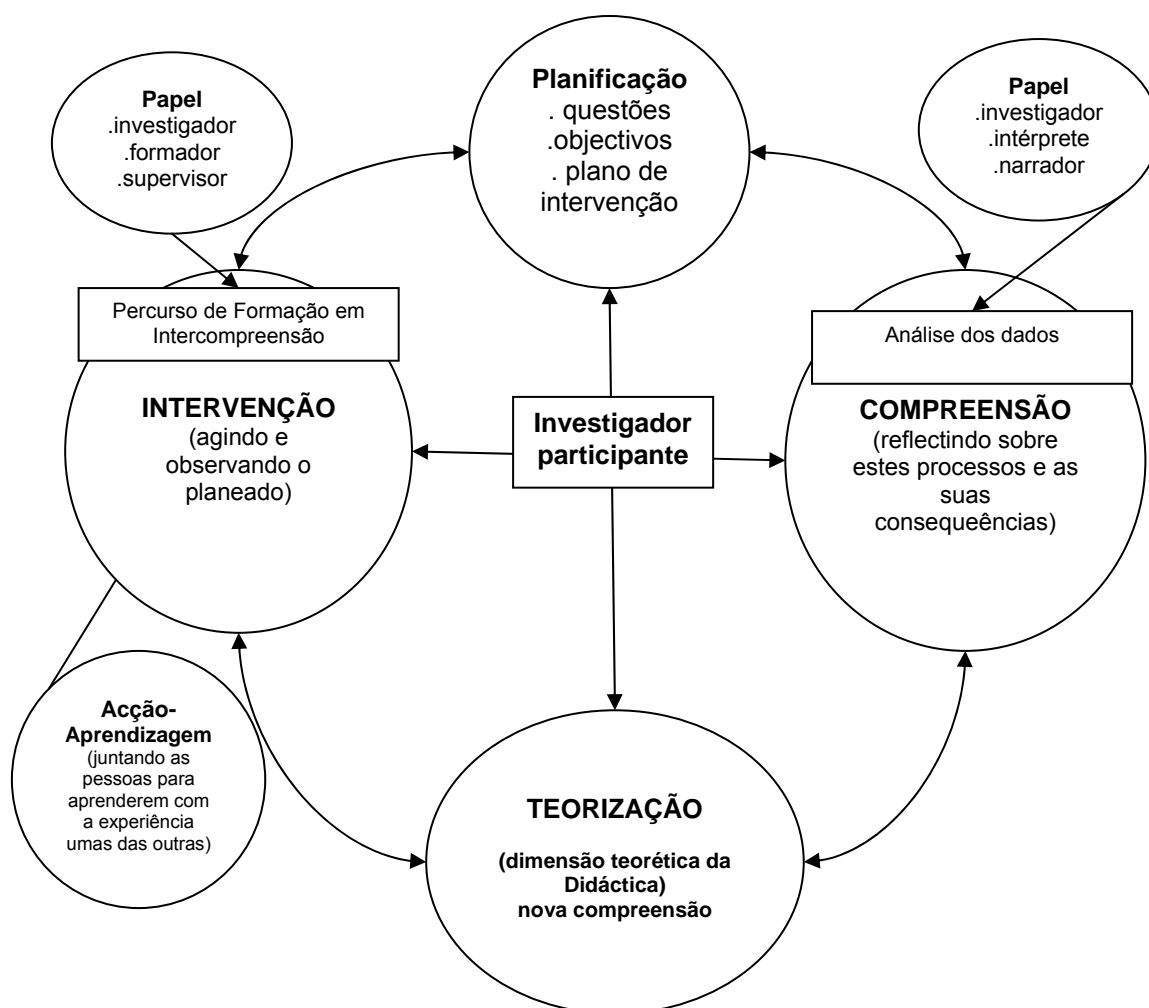
	Cronograma	Fases	Dados recolhidos
Investigadora não participante	Fase pré-intervenção		
	4.º ano da licenciatura		
	Setembro 2001 a Julho 2002	. Disciplinas curriculares: Educação em Línguas e Didáctica da Língua Estrangeira	- Programas das disciplinas (Anexo A-1) (dados subsidiários) - Trabalho de Grupo (Anexo A-2) (dados subsidiários) - Diários (2001/2002) (Anexo A-3)
Fase da Intervenção			
Ano de Estágio (5.º e último ano da licenciatura) Setembro 2002 a Julho de 2003			
Investigadora participante	Outubro 2002	Entrevista inicial	- Transcrições das entrevistas (Anexo A-4) - Ficha de Apresentação (Anexo B-1)
	Percurso de Formação em Intercompreensão		
	Novembro e Janeiro e Fevereiro 2003	Sessões de Formação	- Transcrições das interacções (Anexo B-3) - Cadernos de Reflexão (Anexo B-4)
	Maio 2003	Projectos de investigação-acção	- Transcrição das interacções das aulas - Planificações e materiais didácticos (Anexos B-7 e B-8)
	Setembro 2003		- Relatórios finais (individuais e de grupo) (Anexos B-5 e B-6)
	Fim do Percurso		
	Julho 2003	Entrevista às supervisoras	- Transcrição da entrevista (Anexo B-9)
	Janeiro/Fevereiro 2004	Entrevista final às professoras	- Transcrições das entrevistas (Anexo C-1)

Tabela 3 – Cronograma do plano de intervenção e do processo de recolha de dados

1.1.2. Plano da intervenção

Como dissemos na introdução a este capítulo, e tendo em conta os nossos objectivos também eles plurais, movemo-nos numa lógica de investigação-acção e numa perspectiva de didáctica praxeológica (Araújo e Sá, 1998, 2000, 2002; Galisson, 1997; Puren, 1997). No esquema que seguidamente apresentamos, damos a conhecer a dinâmica do nosso desenho investigativo-metodológico, que deverá ser lido tendo como ponto de partida a posição central (na qual se dá a interacção entre os planos – planificação, intervenção, compreensão, teorização) que nele ocupamos ao assumirmo-nos como o instrumento de investigação (Maxwell, 1997: 86):

Perspectiva “praxeológica”



Com base em Araújo e Sá (1998, 2002), Kemmis & McTaggart (2000) e Alarcão (2001)

Figura 7 – Dinâmica do desenho investigativo-metodológico

Assim, do ponto de vista do desenho metodológico, as características da investigação-acção foram aquelas que considerámos as estruturais do nosso percurso de investigação, já que, tal como a definição de Elliott (1991) deixará perceber, nos permitia ir ao encontro dos nossos objectivos e abraçar uma prática investigativa reflexiva, isto é, uma dinâmica cíclica de acção-reflexão (Moreira et al., 1999: 4-5; Elliott, 1991: 23, “*reflection initiates action*”, “*Action initiates reflection*”; cf. ainda Alarcão, 1996a; Schön, 1983; Stenhouse, 1993), justificando, assim, o nosso papel participativo:

“Action research might be defined as the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it. It aims to feed practical judgements to concrete situations, and the validity of the “theories” or hypotheses it generates depends not so much on “scientific” tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully [...]. In action research “theories” are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice” (Elliott, 1991: 69; cf. ainda Carr & Kemmis, 1993: 273; Ebbut & Elliott, 1990: 180; McKernan, 1996; Wallace, 1998: 16-17).

Assim, ao inscrevermo-nos numa lógica de investigação-acção, foi-nos possível mover entre as três vertentes accionais que Alarcão (2001:63) considera perante a temática da intercompreensão: compreender, teorizar e intervir. Para além da investigação-acção, metodologicamente falando, uma intervenção no nosso contexto de acção implicava necessariamente partilhar também de características do estudo de caso e dos estudos etnográficos (cf. Fetterman, 1998a/b).

Encontrando-nos numa situação de investigação-formação, imperava a selecção do caso a estudar. No nosso contexto, conscientes das variações de definição atribuídas ao termo genérico de estudo de caso (cf. Bassey, 1999), seguimos a perspectiva de Stake, segundo o qual

“Case study is not a methodological choice but a choice of what is going to be studied. [...] A case may be simple or complex. It may be a child, or a classroom of children, or an incident such as a mobilization of professionals to study a childhood condition. [...] The time we may spend concentrating our inquiry on the one may be long or short, but, while we so concentrate, we are engaged in case study” (2000: 435-436).

Nesse intuito, e como dissemos (Pinho & Andrade, 2003), imperava realizar um estudo mais aprofundado. Para tal, decidimos focalizar a nossa atenção investigativa inicialmente num grupo de oito futuros professores de línguas (dois grupos de quatro futuros professores) em situação de estágio pedagógico, embora após a conclusão da fase de recolha dos dados tenhamos concentrado a nossa análise em apenas quatro desses futuros professores (razões que apresentaremos mais à frente).

Concentremo-nos, primeiro, nos critérios de selecção do caso – os oito professores em situação de estágio pedagógico. Estes decorrem, não só dos objectivos de investigação, mas em muito do plano de intervenção que tínhamos em mente, correspondendo mais ou menos a passos sequenciais que demos para obter acesso ao campo:

- *Trajecto académico e estágio pedagógico* – considerámos que trabalhar com futuros professores de línguas em contexto escolar seria um requisito indiscutível; era ainda necessário que os sujeitos estivessem a obter o seu grau académico na mesma instituição de formação – Universidade de Aveiro e que tivessem frequentado, no 4.º ano curricular, as disciplinas de Educação em Línguas (1.º Semestre) e Didáctica das Línguas Estrangeiras (2.º Semestre) Pinho & Andrade (2003);

- *Perfil das orientadoras* – tendo presente que um trabalho como o que esperávamos desenvolver pressupunha a concordância, o apoio e a participação das orientadoras da escola, este mostrou-se um critério relevante. Assim sendo, o facto de conhecermos duas orientadoras da escola (uma escola secundária), com formação em DL, foi fundamental para a selecção do público. Além disso, tendo sido uma escola na qual nós próprias havíamos realizado o estágio pedagógico dois anos antes, era uma escola com a qual nos sentíamos familiarizadas e que nos daria garantias de aceitabilidade do nosso estudo;

- *Realização do estágio pedagógico na mesma escola* – esta razão relaciona-se com o critério de amplitude (oito futuros professores/dois grupos de estágio) que inicialmente pretendíamos abraçar em termos de análise e, nesse seguimento, com a facilidade de gestão de recursos, bem como com a vontade em promover uma cultura de colaboração, de partilha de experiências e aprendizagens entre os dois grupos;

- *Variedade de línguas* – este critério, com um objectivo mais investigativo, reside no interesse em, por um lado, termos pelo menos futuros professores de três línguas “em diálogo”: o Português, o Inglês e o Francês, as línguas mais representativas nos currículos do nosso contexto escolar (cf. Simões, 2006), possibilitando uma maior circulação e negociação de imagens e saberes.

Preenchidos estes requisitos, acrescentamos que a nossa proposta não estava inserida no plano oficial de formação das futuras professoras, significando a sua aceitação um trabalho acrescido num momento crucial da sua formação profissional, o estágio pedagógico. Parece-nos, por isso, pertinente dizer que o trabalho realizado pelas futuras professoras veio a ser contemplado e valorizado na avaliação final do estágio pedagógico, tendo sido incorporado no seu dossier de estágio (formato CD-Rom) e assumido como uma mais-valia para a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (cf.

Decreto-Lei n.º 240/2001). Considerando-se questões éticas na investigação (Sieber, 1997), e apesar de termos sido autorizadas a fazê-lo, decidimos não identificar as futuras professoras, mantendo em anonimato os seus nomes próprios, usando siglas que as representam.

Foi nossa intenção estudar com profundidade este caso e efectuar uma análise intensiva e heurística desta situação específica e particular, tocando este processo uma abordagem naturalista. Não visando, neste desenrolar, generalizações nem tipificações, inserimo-nos no que Stake designa de *“intrinsic case study”*⁵¹, procurando descrevê-lo aprofundadamente no sentido de proporcionar ao leitor as suas próprias conclusões (2000: 439; cf. Fetterman, 1998: 474; Pardal & Correia, 1995: 17, 23).

Estamos conscientes, no entanto, de que é impossível abarcar a totalidade das suas complexidades, sobretudo porque nos situamos no domínio de significados subjectivos, pessoais, que os sujeitos expressam através dos seus discursos e das suas acções, tais como intenções, motivos, emoções e sentimentos (cf. Elliott, 1996: viii; Stake, 2000: 441). Dito de outro modo, sabemos que nos reportamos a fenómenos irreduzíveis e indemonstráveis (Digneffe, 1997: 244) e que nem sempre os sujeitos conhecem todos os aspectos relativos à sua acção (Johnson, 2001; Ruquoy, 1997: 88, seguindo Bourdieu, 1986, sobre “ilusão da transparência”). Neste sentido, embora a investigação qualitativa pretenda ser holística, contextualizada e compreensiva (cf. por exemplo, Fetterman, 1998a: 476; Pardal & Correia, 1995), como explicam Morse & Chung (2003), este holismo só poderá ser parcialmente alcançado, nomeadamente porque (i) no desenrolar da investigação, esta torna-se cada vez mais focalizada, (ii) mostra-se dependente da natureza do contexto e dos participantes, (ii) da *agenda* e da maturidade do investigador (Fetterman, 1998a: 473) e (iii) dos métodos usados.

Neste seguimento, do ponto de vista investigativo mostrava-se necessário delimitar o caso, sobretudo tendo em conta que, como explica Stake, *“Understanding the critical phenomena depends on choosing the case well”*. Com esse propósito, e após termos examinado os nossos interesses investigativos, decidimo-nos por seguir o caso que nos dava garantias de alcançar uma maior inteligibilidade, *“My choice would be to examine that*

⁵¹ “The purpose of a case report is not to represent the world, but to represent the case” (Stake, 2000: 448).

case from which we feel we can learn the most” (Stake, 2000: 446). Assim, no seguimento do que anteriormente dissemos, importa esclarecer as razões que nos levaram a estudar, no final do processo de recolha dos dados, apenas um dos grupos, ou seja, quatro futuras professoras de línguas⁵².

Esta decisão ocorreu essencialmente por dois motivos. Um primeiro, pela complexidade dos dados que análises exploratórias dos mesmos nos deram a conhecer e que nos levaram a reavaliar a amplitude do estudo e a delimitá-la, também muito em função da metodologia de análise que nos propúnhamos a adoptar, uma perspectiva narrativa/biográfica (cf. pontos 1.2.3 e 1.3 deste capítulo). Tomada essa decisão, o segundo aspecto prende-se com a selecção dos dados. Optando, com esse objectivo, pelo critério da *qualidade* (Bogdan & Biklen, 1994: 16), analisámos a totalidade dos dados recolhidos e considerámos que os referentes a um dos grupos nos davam mais garantias de *variedade* do corpus e, portanto, de alcançar uma *compreensão* mais *aprofundada*, por um lado, e de uma maior possibilidade de triangulação, por outro (Maxwell, 1997: 93; Meeto & Temple, 2003).

Em síntese, numa investigação descritiva que abraça uma lógica de investigação-acção, entrevistamos, do ponto de vista investigativo, para observar através de um estudo de caso e, do ponto de vista formativo, para contribuir para a transformação desse mesmo caso. Investigámos para compreender, explicar e pensar em outros modos de acção. Neste processo, consideramo-nos um “‘*passionate participant*’ (Lincoln, 1991) *actively engaged in facilitating the ‘multivoice’ reconstruction of his or her own construction as well as those of all other participants*” (Guba & Lincoln, 1994: 115).

Como a Figura 7 nos indica, fomos assumindo diversos papéis ao longo desta investigação em função dos territórios em que nos movíamos no nosso campo de acção e nos fazíamos personagens de um “*processo criativo de aprender a partir de um projecto no terreno*” (Silva, 1996: 83). Neste sentido, podemos dizer que o nosso estudo toca também uma das características dos estudos etnográficos, sendo que, pretendendo estudar os

⁵² A alternância que se verifica nas referências que fazemos ao “caso”, referindo-nos ora aos futuros professores individualmente ora ao grupo de estágio deve-se ao facto de, no processo de análise, em concordância com os nossos objectivos de investigação específicos, termos efectuado análises individuais, numa primeira fase, e análises por grupo, numa segunda fase, como iremos explicar no ponto 1.3 quando descrevermos os procedimentos de análise.

fenómenos tal como acontecem, nos inserimos no contexto de investigação (cf. Fetterman, 1998a: 474; 1998b: 8-9, 31-32). Importa, no entanto dizer que, numa lógica de investigação-acção, nos tornámos mais do que “*part of the furniture*” (Denscombe, 1998: 47).

Com isto queremos dizer que, embora não tenhamos acompanhado todo o trabalho realizado pelas futuras professoras ao longo do ano de estágio (por exemplo, observado aulas ou participado nas reuniões da escola), dada a pontualidade do nosso plano de intervenção que não contemplava essa vertente⁵³, vários foram os momentos em que nos dirigimos à escola (para conversas informais ou reuniões e preparação de aulas relativas aos projectos plurilingues que as professoras em formação viriam a implementar).

Assim, acentuamos, sobretudo, o carácter multi-dimensional da nossa participação no plano da intervenção, no sentido em que, por um lado, fomos intervenientes activas – por exemplo, enquanto formadoras/mediadoras nas sessões de formação sobre a temática da intercompreensão ou supervisoras e colaboradoras nas reuniões de planificação dos mini-projectos de investigação-acção das professoras em formação, nomeadamente facultando materiais didácticos ou participando na construção dos planos de aulas e dos materiais –, por outro, assumimos um papel de observadoras do desenvolvimento dos projectos plurilingues nas aulas leccionadas pelas professoras em formação.

Concluimos para dizer que, do ponto de vista do nosso desenho metodológico, é nesta fase de intervenção que se cruza o plano de investigação-acção da investigadora e o das futuras professoras de línguas, ou seja, o plano da investigação e o da formação/aprendizagem, adquirindo este estudo “pinceladas” de “*action learning*”, assumindo-a como um processo através do qual “*people [are brought] together to learn from each other’s experience*” (Kemmis & McTaggart, 2000: 570).

Neste enquadramento, tendo presentes os papéis assumidos pela investigadora e pelas futuras professoras e abraçando uma perspectiva realista do processo de conceptualização, desenvolvimento e controle da própria investigação, não podemos

⁵³ Embora agora, depois do estudo realizado, talvez reavaliássemos essa decisão, na medida em que teria sido interessante observar as ressonâncias da nossa intervenção nas práticas do Estágio, e não somente nas aulas que tiveram lugar no âmbito do nosso projecto. No entanto, reiteramos que o nosso objectivo não era um estudo aprofundado das práticas, mas sim um estudo centrado nas transformações ao nível do pensamento do sujeito/futuro professor.

deixar de concluir que este estudo se situará preferencialmente, seguindo o quadro referencial sugerido por Tripp (1989), numa investigação de tipo cooperativo (o investigador define a temática e gere os procedimentos de investigação, mas estes são o resultado de consensos negociados com os professores envolvidos) (in Canha, 2001: 96-97; cf. ainda Cardoso, 2007: 59-60)⁵⁴. Assim, se num primeiro momento fomos nós a desenhar o “esqueleto” do plano de intervenção e a solicitar a participação das futuras professoras, o desenvolvimento do *croquis* metodológico ocorreu em função de negociações com as professoras em formação, num processo em que se procurou equilibrar as suas dificuldades e exigências com as necessidades da investigadora.

1.1.2. Constituição do contexto de intervenção

Neste tópico pretendemos dar conta dos prolegómenos ao plano de intervenção narrando brevemente os contactos iniciais. Assim, o processo que o antecedeu fica marcado essencialmente por duas reuniões.

O nosso primeiro contacto foi com as orientadoras da escola. Este concretizou-se numa reunião (no início de Setembro de 2002) com as orientadoras dos dois grupos de estágio e decorreu na Universidade de Aveiro, no LALE (por questões técnicas). Esta reunião teve como objectivo uma apresentação mais formal do nosso projecto de investigação e da temática e a explicitação dos nossos objectivos. Tendo em conta que não conhecíamos pessoalmente as futuras professoras com quem viríamos a trabalhar, pretendíamos igualmente saber a opinião das orientadoras relativamente à receptividade das professoras em formação à proposta que faríamos, que nos tranquilizaram a esse respeito. Nesta reunião, as orientadoras concordaram em conversar com as futuras professoras, dando-lhes a conhecer a possibilidade de virem a ser contactadas para a participação no nosso estudo. Assim, através desta primeira preparação, foi marcada uma

⁵⁴ Tripp (1989: 16-19) define cinco tipos de investigação: (i) investigação não participativa (esta é integralmente da responsabilidade do investigador, não estando envolvidos professores da escola), (ii) investigação cooptada-1 (o investigador conduz e controla a investigação, mas solicita a participação de um ou de mais professores), (iii) investigação cooptada-2 (o investigador é um professor de uma escola que conduz e controla a investigação, mas solicita a participação de um académico), (iv) investigação cooperativa (vide acima) e (v) investigação colaborativa (o controle da investigação é totalmente partilhado entre um investigador e um professor da escola e a temática é de interesse mútuo) (in Canha, 2001: 96-97).

reunião na qual nos apresentaríamos às professoras em formação. Foi acordado que o nosso primeiro contacto directo com as mesmas se realizaria cerca de quinze dias após o início das aulas desse ano lectivo de 2002/2003, para que as próprias professoras em formação já tivessem tido um primeiro contacto com os seus alunos e com o contexto de sala de aula, ultrapassando assim a fase de ansiedade inicial.

Como planeado, essa segunda reunião decorreu na escola, no dia 20 de Setembro de 2002. Nela apresentámo-nos às professoras em formação e demos a conhecer a nossa proposta através de um pequeno guião que apresentava o título provisório do nosso projecto, o esboço dos objectivos investigativos e do friso cronológico que havíamos previsto para a fase de intervenção, que esclarecemos ser reajustável ao calendário e às exigências do Estágio. O guião continha esquematizada a descrição do *Percurso de Formação em Intercompreensão* (cf. ponto 1.2 deste capítulo) e respectivos materiais (dados) que nos propúnhamos recolher (cf. Anexo D-1). Fizemos ainda uma pequena descrição do desenrolar dos principais momentos formativos, evidenciando o carácter negociável do plano – facto que veio a ocorrer face a problemas e a exigências que as futuras professoras sentiram necessidade de fazer ao longo da sua participação no projecto, no qual aceitaram participar.

Nesta reunião, pedimos ainda autorização para utilizarmos os diários de bordo que cada uma havia escrito no ano lectivo anterior no âmbito das disciplinas de Educação em Línguas e Didáctica da Língua Estrangeira. A análise exploratória desses diários viria a ser o ponto de partida para as entrevistas iniciais que acordámos realizar alguns dias depois (entre 10 e 17 de Outubro de 2002).

O primeiro reajuste realizado ao nosso plano ocorreu nesta mesma reunião e relacionou-se com o início efectivo do *Percurso de Formação em Intercompreensão*. Embora tivéssemos pensado iniciá-lo em Novembro de 2002, o que viria a acontecer – 1.^a Sessão de contacto com os módulos de formação do projecto ILTE (6 de Novembro de 2002, descrita no ponto 1.2), a continuação foi adiada para Janeiro de 2003, altura em que as professoras em formação, mais conhecedoras do trabalho que lhes era proposto realizar, consideraram estar mais disponíveis para o efeito.

Entramos, assim, na descrição do nosso percurso de investigação/formação, marcado por uma forte preocupação formativa aliada aos objectivos de investigação. Pensando com Tillema,

“Training situations provide an excellent setting for studying professional knowledge acquisition and restructuring processes in teachers, since training interventions provide teachers with worthwhile new information that they are encouraged to integrate into knowledge structures for subsequent action. Training situations are explicitly designed to foster new learning and the conditions under which teachers actually learn can inform us about their knowledge acquisition processes” (1994: 602).

Tendo em conta que tanto a dimensão formativa como a investigativa estão intrinsecamente interligadas e interdependentes, os métodos de recolha de dados assumem igualmente uma natureza formativa – *“The methods of qualitative case study are largely the methods of disciplining personal and particularized experience”* (Stake, 2000: 449). Assim sendo, integramo-los no que considerámos ser o *Percurso de Formação em Intercompreensão*.

1.2. Concepção e desenvolvimento de um percurso de formação

“a educação tem de ser essencialmente formativa e não meramente informativa”; “a formação se realiza através de percursos diferenciados de acordo com as pessoas que dela são sujeito e objecto e os contextos em que ocorre” (Sá-Chaves, 1997: 7).

Relembramos que movemos a nossa investigação em função de uma temática específica – a intercompreensão, entendendo-a no seu potencial formativo e efeito de terramoto (cf. Pearce, 1996: 173) conceptual e accional capaz de ressonâncias e ondas sísmicas ao nível da imagem da língua como objecto curricular, da construção do conhecimento e da identidade profissionais, “fenómenos” cuja construção pretendíamos compreender melhor de modo a melhor agir ao nível da relação constitutiva sujeito/professor-língua objecto curricular (cf. *Momento do Distanciamento* e *Do olhar para trás...*, no final deste trabalho).

Como dissemos noutro lado, o *Percurso de Formação em Intercompreensão* é um percurso “*conçu et mis en place dans le sens d’une identification de nouvelles et plus efficaces pratiques de formation, tout en mettant en évidence les connaissances didactiques des futurs professeurs de langues*” (Pinho & Andrade, 2003: 174).

Iniciamos a nossa descrição situando este *Percurso* no “andamento” do “*lo que me pasa*” (Larrosa, 2002), ou seja, da construção pessoal e profissional das futuras professoras de línguas, na continuidade do processo de sensibilização ao plurilinguismo e à intercompreensão iniciado no 4.º ano da licenciatura (Educação em Línguas – 1º semestre e Didáctica da Língua Estrangeira – 2.º semestre, ano lectivo 2002/2003).

1.2.1. Princípios didácticos de um cenário plural

Ao longo deste *Percurso de Formação em Intercompreensão* procurámos encarar a construção do conhecimento e da identidade como um processo de crescimento e de desenvolvimento, o que nos permite abordar o sujeito em formação naquilo que ele é, mas também naquilo em que se vai tornando. Além disso, tendo em conta o estudo

exploratório que efectuámos (Pinho & Andrade, 2003), pensámos que a síntese ou a adição de outras imagens sobre as línguas e as práticas de educação linguística *per se*, ou seja, “*the presentation of new subject matter*” (Tillema, 1994: 602), não é uma garantia evolutiva do conhecimento profissional e do comprometimento com práticas plurilíngues e de intercompreensão, o que será dizer com a adesão a uma gestão flexível do currículo, na qual todas as línguas e culturas sejam valorizadas, numa lógica de transversalidade curricular, de integração e transferência de saberes e de línguas dos alunos (Roldão, 2000, 2000b, 2000c).

Além disso, tivemos em consideração que, do ponto de vista da construção do conhecimento processual e inter-contextual, não se pode partir do pressuposto de que os futuros professores chegarão ao estágio e serão capazes de transferir o conhecimento teórico abstracto e transformá-lo de imediato em conhecimento processual e situado sem que tenham desenvolvido capacidades para o fazer (cf. Freeman, 2002; Johnson, 1999).

Assim, como nos dizem as palavras de Araújo e Sá,

“um professor de línguas capaz de desenvolver práticas didáticas de intercompreensão terá, ele também, de ser formado na intercompreensão, na óptica de uma aprendizagem reflexivo-experiencial [...] de natureza accional [...]. Sublinha-se a importância de envolver o professor em ciclos de formação que criem situações de experiência concreta [de trabalho pedagógico-didático] com a intercompreensão [...], de forma a criar no sujeito vontades, disponibilidades e competências” para um trabalho de sala de aula que contemple a intercompreensão (Araújo e Sá, 2003: 84).

Este foi o mote para que procurássemos construir um cenário de formação plural, *não standard*, em que vários cenários se interpenetram (Alarcão & Tavares, 2003), envolvendo as futuras professoras de línguas num ciclo de formação-investigação-acção em torno da temática da intercompreensão, solicitando-as a retomarem e continuarem a construção de conhecimento sobre a temática que haviam iniciado no ano lectivo anterior.

O envolvimento em práticas concretas (o que normalmente se considera a hipervalorização da prática, cf. Sanches, 2005: 12) era uma das solicitações mais visíveis no discurso dos futuros professores (cf. Pinho e Andrade, 2003), um aspecto que este *Percurso*, socorrendo-se do facto de as futuras professoras de línguas se encontrarem em situação de estágio pedagógico, procurou rentabilizar. Este parece ser um aspecto relevante quando se pensa num currículo como um percurso de transformação pessoal

(Doll, 1993: 4), sobretudo porque, como explica Tillema, *“The greater the correspondence between teachers’ beliefs and what was presented in training, the more likely learning was to take place”* (1994: 601).

Adoptámos traços de uma abordagem de *“éveil aux langues”* (Candelier, 2003a) na formação de professores, no sentido de se procurar sensibilizar as professoras em formação para a diversidade linguística e cultural e seu valor educativo, o que será dizer para o plurilinguismo como *“la réponse adéquate au défi de la diversité”* (Candelier, 2003b: 20), do respeito e aceitação das línguas do Outro e de uma cidadania democrática. Este percurso de formação procurou promover espaços e processos de consciencialização profissional plurilingue e de desenvolvimento de uma teoria prática sobre a intercompreensão (Alarcão, 1994/2006) como resposta à questão: que dimensões da língua(gem) deverão constituir-se objecto de sensibilização?

Assim, assumindo a intercompreensão como um conceito organizador deste nosso currículo de formação, *“já que se acredita que ela é capaz de mobilizar de modo integrado os aspectos metodológicos, éticos, sociais e políticos do ensino das línguas”* (Andrade et al., 2007a), procurou-se, em última instância, concorrer para a *consciencialização do papel da linguagem* ao diferentes níveis (Andrade & Araújo e Sá, 2001: 157; Alarcão, 1997b, sobre os valores na aprendizagem de línguas), numa tentativa de levar as futuras professoras a reflectir sobre e a desenvolver uma *“education langagière générale”* (Council of Europe, 2000b: 130, in Candelier, 2003c: 8). Dito de outro modo, procurámos contribuir para a construção de uma imagem e de um pensamento plurilingues, para a aprendizagem de uma outra “língua”.

Este *Percurso* assentou numa dimensão de aprendizagem fortemente *reflexiva* (Alarcão, 1996a; Schön, 1983, 1987; cf. Capítulo 2 da Parte I, natureza reflexiva), *experiencial* (cf. Freeman, 2002: 11; Kohonen, 2001, 2004: 6-7, 2006; Tillema, 1994) e *accional*, numa perspectiva de formação pela *investigação* (cf. Alarcão, 2001a; Carr & Kemmis, 1993; Liston & Zeichner, 1990; Nunan, 1993; Stenhouse, 1993; Wallace, 1998) e numa visão *sócioconstrutivista e crítica* da aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003: 44; Moreira, Vieira & Marques, 1999), tendo procurado construir uma *“community of learners”* pelas potencialidades formativas que parece apresentar. Como escreve Kohonen,

“Cooperative learning teams provide an effective context for the development of belonging and new understandings. [...] In an affirming small group, students feel free to talk in provisional, exploratory ways. They speak tentatively, trying out their ideas on each other. [...] the mode of student discourse can be one of ‘perhaps’. Students can voice out uncertainties and try out rudimentary ideas (Salmon 1988; Kohonen 1992a; Sharan 1994). Such discourse has properties of dialogue. It entails a conscious effort to build new understandings together and find agreements and discovering synthesis of viewpoints” (2004: 7).

Os aspectos acima enunciados pareceram-nos requisitos fundamentais para que este *Percurso*, ainda que pontual, contribuísse para o enriquecimento do *repertório profissional* das futuras professoras de línguas (Ebbut & Elliott, 1991: 176; Wallace, 1998: 5) e para o desenvolvimento de disponibilidades investigativas e um *pensamento e uma acção estratégicos* ou contextuais (Alarcão, 1992/2006: 139; Liston & Zeichner, 1990: 246-247). Por outras palavras, pretendíamos que este *Percurso* possibilitasse, seguindo Alarcão, o desenvolvimento de “*uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitam agir em situação*” (1997a: 187).

Reaprendendo Kohonen (2004), procurámos envolver as professoras em formação num processo de construção pessoal de significados através da reflexão, considerando que “*when an individual revises his or her beliefs, assumptions or expectations into qualitatively new ways of seeing the world*” a aprendizagem torna-se transformadora e emancipatória (Kohonen, 2004: 6-7; cf. ainda Day, 1999: 316, Vieira & Marques, 2002; Tillema, 1994: 603).

Para concluir, podemos dizer que tentámos construir um cenário pautado por um princípio humanista, social e político, que procurou proporcionar às futuras professoras o discurso e o vocabulário capazes de permitir reformular a sua experiência (Pérez Gómez, 1993: 30, fala do conflito cognitivo através de uma aprendizagem que envolva a estrutura semântica académica e a estrutura semântica experiencial). Dito de outro modo, falamos de um *Percurso* construtor de discursos e práticas proporcionadores de outros modos de articular e concretizar as imagens em ensino:

“One needs the words to talk about what one does, and in using those words one can see it more clearly. Articulation is not about words alone, however. Skills and activity likewise provide ways through which new teachers can articulate and enact their images of teaching” (Freeman, 2002: 11).

Tínhamos consciência que importava, do ponto de vista de uma reflexividade crítica, traçar caminhos que ajudassem as professoras em formação a compreender as razões para mudar:

“Parece que todos hoje estão de acordo quando se trata da necessidade de mudança. A maioria afirma que a profissão docente deve mudar – sobretudo em função da complexidade da nova sociedade – mas não se diz como, nem porque e para onde devemos mudar” (Gadotti, 2003: 19; cf. igualmente Zeichner, 1994: 21).

Antes de avançarmos para a descrição processual do *Percurso de Formação em Intercompreensão*, importa assumir que este “programa”, pelo seu carácter pontual, não tinha como objectivo principal a mudança das práticas das futuras professoras de línguas, já que o nosso enfoque era contribuir para a reconstrução do pensamento profissional, assumindo a importância deste na e para a acção, ou seja, valorizando-se as estruturas reflexivas das futuras professoras num processo de “*personal awareness and self-direction*” e “*awareness of the learning process*” (Kohonen, 2004: 13; cf. Alarcão, 1992/2006: 138-141).

1.2.2. Desenvolvimento do *Percurso*

O *Percurso de Formação em Intercompreensão* esteve dividido em dois grandes momentos sequenciais: (i) sessões de consciencialização plurilingue e de construção de conhecimento conceptual sobre a intercompreensão e (ii) a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos plurilingues, numa lógica de investigação-acção-aprendizagem. Estes dois momentos principais foram iniciados e finalizados com duas entrevistas: uma entrevista inicial (semi-estruturada), que se assume como um momento de “pré-formação” e que, formativamente falando, procurou ser um primeiro espaço de reflexão e de recuperação de experiências anteriores; e uma entrevista final (narrativa), realizada cerca de seis meses depois da conclusão do *Percurso de Formação em Intercompreensão*.

Assume-se que o fio condutor entre os dois principais momentos é o Sujeito/professor na sua relação com a Língua (língua como objecto curricular, língua do Outro,...).

1.2.2.1. Sessões sobre intercompreensão

As sessões sobre intercompreensão (num total de seis) ocorreram em Novembro de 2002 (Sessão 1) e entre Janeiro e Fevereiro de 2003 (Sessões 2 a 6)⁵⁵. Estas consistiram, num primeiro tempo, na resolução e reflexão individual de actividades por parte das professoras em formação. Num segundo tempo, essa reflexão individual dava lugar a um momento de *partilha*, um espaço de discussão conjunta entre as professoras em formação em torno dos pensamentos resultantes das actividades realizadas, bem como daqueles que emergem e se co-constroem na interacção⁵⁶. As notas e pensamentos emergentes dessas actividades viriam a constituir o *Caderno de Reflexões* de cada professora em formação.

Desenvolvimento geral tipificado por Sessão:

1.ª Parte: Reflexão Individual

Resolução de actividades individualmente e registo das reflexões no Caderno de Reflexões (escolha livre e individual das actividades por parte de cada professora em formação em função dos seus interesses pessoais)

2.ª Parte: Momento da Partilha (parte videogravada com autorização)

Apresentação das actividades e das reflexões realizadas ao grupo e, consequente, desenrolar de momentos de diálogo

As actividades realizadas e discutidas faziam parte dos módulos de formação on-line construídos no âmbito do projecto ILTE, *Intercomprehension in Language Teacher Education* (www.dte.ua.pt/ilte), dos quais fazemos, de seguida, uma breve descrição. Relembramos que este foi um projecto europeu, no qual as equipas envolvidas procuraram construir módulos de formação sobre a temática da intercompreensão em função da especificidade sócio-educativa de cada país.

⁵⁵ Como dissemos, a cronologia e a calendarização das sessões foram negociadas com as professoras em formação. Estas sessões realizaram-se num dos laboratórios da universidade por questões técnicas, uma vez que era necessária uma sala independente com, no mínimo, nove computadoras com ligação à Internet.

⁵⁶ Nestas sessões participaram as oito futuras professoras de línguas, ou seja, os dois grupos de estágio, embora, como já dissemos anteriormente, este estudo se tenha focalizado em apenas um dos grupos de estágio. Devemos dizer que a presença das quatro futuras professoras de Português-Francês nestas sessões foi extremamente relevante no sentido em que contribuiu para a riqueza das interacções e para alguns questionamentos importantes que ocorreram, por exemplo, nas reflexões sobre a temática do inglês como língua internacional de comunicação (cf. Anexo B-3).

De modo a trabalhar a temática da intercompreensão na formação de professores de línguas, a equipa portuguesa decidiu trabalhá-la partindo de quatro grandes temáticas que deram origem a quatro módulos de formação, que passamos a discriminar:

- Módulo 1 – Diversidade Linguística e Cultural;
- Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Competência Intercultural;
- Módulo 3 – Consciência Linguística e Gramática Pedagógica;
- Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão⁵⁷.

Embora cada módulo tenha uma especificidade própria, também em função do entendimento que cada autor tem de intercompreensão, os módulos no seu conjunto procuram proporcionar um percurso plural, ao trabalhar outras temáticas fundamentais para a construção de conhecimento em intercompreensão. Como explicam Andrade, Moreira et al. (2000), em específico, o módulo...

- *Da Diversidade Linguística e Cultural* procura levar o formando a contactar com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, quer a nível social, quer a nível individual, levando-o a compreender e valorizar didacticamente a intercompreensão na educação em línguas. Procura agir, por exemplo, no sentido de promover atitudes de abertura à diferença e o gosto por novas experiências comunicativas e de aprendizagem (p.8).

- *Da Consciência Comunicativa à Competência Intercultural* procura levar o formando a perspectivar-se em situações de comunicação intercultural e a tomar consciência das particularidades deste tipo de comunicação (“Este tipo de comunicação é naturalmente palco de conflitos de vária ordem, de cuja negociação, condicionada pelo perfil comunicativo dos interactantes, vai resultar o grau de sucesso do encontro interpessoal”). Pretende-se que o formando se torne mais capaz de trabalhar o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural na escola, concebendo e experimentando estratégias didáticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais –

⁵⁷ Autoria dos módulos: Módulo 1 – Ana Isabel Andrade, Gillian Moreira, Ana Sofia Pinho e Filomena Martins; Módulo 2 – Maria Helena Araújo e Sá, Manuel Bernardo Canha e Cristina Gonçalves; Módulo 3 – Teresa Alegre e Maria Helena Ançã; Módulo 4 – Cristina Sá e Maria José Veiga. Equipa Informática: António Moreira (consultor), Ana Carla Amaro e Luís Pedro.

(meta)comunicativos, cognitivos e afectivos – já adquiridos pelos alunos em experiências anteriores (p.10).

- *Consciência Linguística e Gramática Pedagógica* procura salientar a importância do conhecimento gramatical e da consciência (meta)linguística na construção da capacidade de compreensão das línguas e das culturas do falante/aprendente, acreditando-se nomeadamente que tais conhecimentos permitem uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre as línguas, bem como uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras (p. 12).

- *Estratégias de Leitura e Intercompreensão* procura levar os professores de línguas a analisar criticamente as suas práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita nos alunos e a reflectir sobre a transferência entre línguas de estratégias.

No entanto, porque se pretende fazer aprofundar estas perspectivas a diferentes níveis de intervenção e de implicação, encontramos “espaços charneira” em que estes módulos se cruzam e inter-actuam. Assim, os quatro módulos de formação encontram-se organizados, numa estrutura interna simultaneamente transversal, em três actos (“unidades detentoras de coerência orgânica e potencial didáctico”):

- Acto I – *O mundo das línguas e das culturas* pretende proporcionar um enquadramento teórico e contextual sobre a temática específica de cada módulo, fornecendo ao professor em formação um conjunto de informações e de conhecimentos que lhe permitem consciencializar, compreender e justificar as suas opções pedagógico-didácticas;

- Acto II – *O sujeito e as línguas* tem como objectivo confrontar o sujeito com as relações que os indivíduos desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos, isto é, fazê-lo contactar com a intercompreensão em acção no contexto específico de cada módulo;

- Acto III – *A sala de aula* procura ajudar a (re)construir práticas de sala de aula que, de algum modo, explorem a intercompreensão.

Estes actos dividem-se em cenas, dentro das quais se acede a um número não definido de actividades e respectivos materiais de formação. A realização destas

actividades pode ser efectuada em percurso livre e autónomo ou em percurso (semi)direccionado, mediante os objectivos e princípios enquadramentos da formação. Em síntese, podemos dizer que o ILTE permite diferentes percursos que se (inter)cruzam e (inter)dependem.

Neste enquadramento, com o objectivo de fazer construir conhecimento didáctico sobre a intercompreensão e trabalhar transversalmente a relação do Sujeito/professor-Língua num processo de construção de conhecimento de índole mais teórica, as professoras em formação realizaram, no contexto das sessões, actividades de acordo com três actos transversais aos quatro módulos: **Acto I – O mundo das línguas e das culturas;** **Acto II – O sujeito e as línguas;** **Acto III – A sala de aula**, tal como se apresenta na seguinte tabela, que esquematiza e sintetiza igualmente as actividades e os tópicos trabalhados ao longo das sessões:

Sessões						
Novembro – Janeiro – Fevereiro						
	Sessão 1 (Preliminar) 2h	Sessão 2 ±3h	Sessão 3 ±3h	Sessão 4 ±3h	Sessão 5 ±3h	Sessão 6 ±2h30
Data	06/11/2002	09/01/2003	16/01/2003	30/01/2003	06/02/2003	26/02/2003
Actos	Contacto com os módulos de formação	Acto I O mundo das línguas e das culturas		Acto II O sujeito e as línguas		Acto III A sala de aula
Tópicos e actividades por Módulo	- entrega do <i>Portfolio</i> organizado em função das tarefas a realizar -navegação livre pelo site e selecção das actividades do Acto I para as Sessões 2 e 3	Módulo 1 . contacto com a diferença . a diversidade no mundo de hoje . as línguas do mundo e as línguas em perigo . estatutos e funções das línguas . política linguística europeia e portuguesa Módulo 2 . obstáculos à comunicação intercultural . a escolha de uma língua franca . o locutor intercultural . competência de comunicação intercultural . estratégias de comunicação intercultural Módulo 3 . língua e línguas . gramática . metalinguagem/terminologia gramatical (em construção) . language awareness/consciência (meta)linguística (em construção) Módulo 4 . o conceito de leitura e suas relações com a compreensão de textos escritos . a literacia em Portugal . leitura e compreensão de textos escritos		Módulo 1 . a intercompreensão em cenários plurilingues . análise de biografias linguísticas de falantes diversos . identificação de estratégias de comunicação/aprendizagem Módulo 2 . eu em situação de comunicação intercultural (interveniente num chat plurilingue; perfil de comunicador) . análise de transcrição da interacção num chat plurilingue (Galanet) Módulo 3 . consciencialização interlinguística (análise do percurso de aprendizagem/aquisição de línguas) Módulo 4 . estratégias de leitura e textos plurilingues		Módulo 1 - a biografia linguística (do aluno/ do professor) . a intercompreensão em acção (tarefas materiais didácticos) Módulo 2 . a competência de comunicação intercultural do professor (qualidades para o desenvolvimento da CCI dos alunos) Módulo 3 . análise de actividades de reflexão (meta)linguística Módulo 4 . desenho de uma actividade para o desenvolvimento de estratégias de leitura plurilingues Ao longo dos módulos: . contacto e análise de materiais didácticos e tarefas que trabalham a competência plurilingue e a intercompreensão
	No final de cada sessão, as professoras em formação eram solicitadas a reflectir sobre o conceito de intercompreensão.					
	Actividades livremente seleccionadas pelas professoras em formação			Actividades seleccionadas pela investigadora (cf. Anexo B-2)		Actividades seleccionadas pela investigadora (Anexo B2)
	Dados recolhidos: . Cadernos de Reflexões (Anexo B-4) . Interacções do <i>momento da partilha</i> (parte II das sessões – a única videogravada) (cf. Anexo B-3)					

Tabela 4 – Síntese das sessões sobre a intercompreensão

Na generalidade, podemos dizer que estas sessões sobre a intercompreensão, através dos tópicos, ora seleccionados pelas professoras em formação, ora pela investigadora/formadora, procuraram fomentar uma reflexividade mais crítica, no sentido

em que se procurou desenvolver uma sensibilidade ético-social e uma consciencialização crescente (Soltis, 1994: 248-249; Zeichner, 1994b: 68) da dimensão político-social das línguas e da acção profissional das futuras professoras. Pois, como esclarece Day, “*Societal knowledge relates to the responsibility of teachers to ‘look beyond the specific to the more general purposes of education’ – vital in order to relate what the student is learning to the broader context which gives it meaning*” (1999: 53). No fundo, procuraram levar as professoras em formação a compreender o plurilinguismo e a intercompreensão como finalidades educativas a trabalhar.

Importa fazermos aqui um parêntesis para um momento de avaliação e nos referirmos ao nosso papel no decorrer destas sessões, nomeadamente na *partilha*, momento em que intervínhamos na interacção. Há que destacar diferentes graus de envolvimento. Assim, se nas primeiras duas sessões (sessões 2 e 3) havíamos assumido a função de mediadora e gestora das interacções, embora, por vezes, também fôssemos participante nas opiniões que iam emergindo, nas sessões seguintes (sessões 4 a 6) acabámos por assumir uma postura típica de formadora na interacção (cf. Araújo e Sá, 1996; Cardoso, 2007), considerando que esse facto acabou por nos tornar mais “controladoras” do discurso do que gostaríamos de ter sido e não ter dado tanta liberdade ao diálogo e autonomia de decisão como havia ocorrido nas sessões anteriores.

Encontramos, contudo, uma explicação para esta constatação. Como dissemos no ponto 1 deste Capítulo 1, o nosso plano de intervenção era um plano flexível e negociável com as professoras em formação. Inicialmente tínhamos efectivamente planeado um percurso *livre* e pouco dirigido (apenas solicitávamos que as professoras realizassem entre duas e quatro actividades por sessão, procurando fazer uma de cada módulo). Assim, nas sessões 2 e 3 as actividades foram escolhidas pelas futuras professoras, o que levou a que tivéssemos menos controlo da interacção no momento da *partilha*, pois só tomávamos conhecimento das actividades seleccionadas à medida que iam sendo realizadas individualmente.

Pelo contrário, as actividades das sessões seguintes foram seleccionadas por nós, facto que terá levado a um maior domínio do discurso da interacção. Resta dizer que esta alteração de um percurso livre a um percurso mais dirigido decorreu de duas razões, algo

interdependentes: uma primeira, a importância de levar as futuras professoras a reflectir sobre tópicos específicos (questões relacionadas com conceitos como, por exemplo, transferência, repertório plurilingue, competência de aprendizagem, competência metalinguística e competência plurilingue); uma segunda, a dificuldade que as formandas manifestaram em conciliar o trabalho no âmbito do estágio e do Seminário (uma cadeira anual do 5.º ano da licenciatura) e a consulta dos módulos on-line para a selecção das actividades.

Para concluir esta secção, gostaríamos de terminar esta descrição dizendo que, como se pode ver pela Tabela 4, o desenvolvimento das sessões sobre a intercompreensão partiu do geral para o particular, do mundo alargado da comunicação para a comunicação em sala de aula, numa perspectiva de reflexão para a acção, de consciencialização para a acção.

1.2.2.2. Projectos plurilingues

“Conscientes de que o futuro professor não pode dominar tudo ao mesmo tempo” (Alarcão & Tavares, 2003: 21), este momento do *Percurso de Formação em Intercompreensão* procurou transformar o ambiente de aprendizagem que foi o das Sessões sobre intercompreensão num território base de construção de um certo plurilinguismo, para adaptarmos as palavras de Dabène (2003: 29), possibilitador de um conhecimento pessoalmente construído, não em função de modelos e receitas, mas da reflexão, recuperação e resignificação de experiências pessoais. Foi nosso objectivo levar as professoras em formação a “responder” ao repto político-social que é o de educar através das e para as línguas e os sujeitos que as falam e de se começarem a perspectivar como “professoras da intercompreensão”.

Procurámos *“concretizar a componente teórica, torná-la mais viva e mais real”* (Alarcão & Tavares, 2003: 19), através de espaços de reflexão e experimentação, aliando assim uma reflexividade crítica a dimensões mais práticas e técnicas do trabalho didáctico com o plurilinguismo e a intercompreensão.

Socorremo-nos, para tal, das potencialidades da investigação-acção como estratégia de formação, em especial em situação de estágio pedagógico (cf. Alarcão, 2001a; Gonçalves, 1999; Moreira, 2001), como tentamos sistematizar a partir de Carr & Kemmis, 1993: 235-237), Moreira, Vieira & Marques (1999: 138-139) e Vieira (1993: 24-25, 1998: 240):

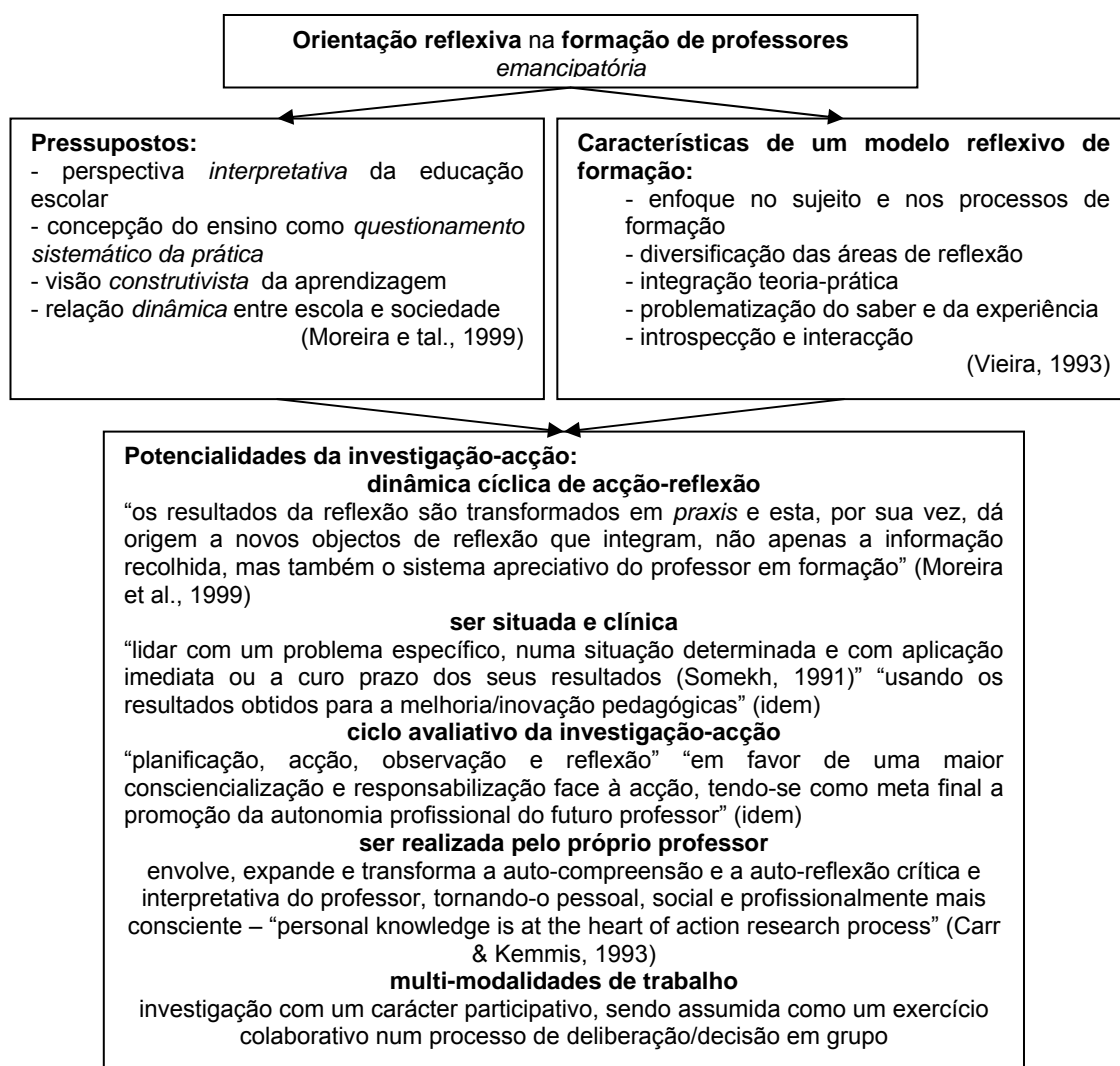


Figura 8 - Potencialidades formativas da investigação-acção à luz de uma abordagem reflexiva

Assim, não esquecendo que o trabalho didáctico para a intercompreensão se realiza no trabalho com a competência plurilingue dos alunos, as professoras em formação, desenharam, desenvolveram e avaliaram os seus *projectos plurilingues*. Para tal, partiram de um problema prático com que se deparavam, neste caso a um nível micro –

da sala de aula. Este é um aspecto importante se pensarmos do ponto de vista de um cenário clínico:

“Primeiro, porque a actividade docente é essencialmente uma actividade de resolução de problemas [...]. Segundo, porque a psicologia da aprendizagem tem posto cada vez mais em realce a resolução de problemas como uma excelente forma de aprendizagem. Terceiro, porque o professor, adulto que é, tem de aprender fazendo, compreendendo o que faz e agindo de forma a ultrapassar situações que se lhe apresentam problemáticas e cujas soluções têm de passar por ele” (Alarcão & Tavares, 2003: 27).

Neste processo, as professoras em formação envolveram-se em somente um ciclo de investigação-acção, embora inicialmente se tivesse pensado em realizar um trabalho mais prolongado (cf. Anexo B-2, Guião de apoio ao desenvolvimento dos projectos).

O projecto de investigação-acção deveria ser entendido como um projecto do grupo de estágio, desenvolvendo-se, assim, colaborativamente e nas respectivas turmas. Na fase da planificação dos projectos plurilingues foi realizada uma reunião conjunta entre as quatro professoras em formação, a investigadora e as supervisoras da escola⁵⁸, sendo que, no seguimento desta, se realizaram reuniões entre a investigadora e as futuras professoras em função das necessidades de apoio que estas iam sentindo. Algumas dessas reuniões foram audiogravadas com a autorização dos intervenientes⁵⁹. Uma vez finalizada esta fase da planificação, as futuras professoras desenvolveram os respectivos projectos nas suas turmas (uma turma para cada duas professoras), tendo as respectivas aulas sido videogravadas (cf. transcrições nos Anexos B-7 e B-8). Nestas aulas estiveram presentes a investigadora, as supervisoras da escola e as outras colegas de grupo. Todas as professoras em formação, à excepção de uma, leccionaram estas aulas.

Após a etapa da acção, seguiu-se o momento de reflexão-avaliação, na qual os projectos foram alvo de uma avaliação conjunta através de um relatório final. Nesse relatório as professoras fizeram a descrição do desenvolvimento do projecto, contextualizando-o, falando dos objectivos, das actividades e da sua implementação, e procederam à interpretação dos resultados e respectivas conclusões.

⁵⁸ Reportamo-nos aqui apenas às professoras deste estudo, embora o desenrolar processual tenha sido o mesmo para os dois grupos de estágio.

⁵⁹ Não será possível encontrar a transcrição das interações das reuniões de planificação no Volume dos Anexos desta Dissertação, uma vez que esses dados, já tratados em formato electrónico, se perderam. Assim, os recortes discursivos que farão parte de um dos capítulos dedicados à análise (Capítulo 4) resultam de uma análise exploratória efectuada em 2004.

Ao longo deste ciclo de investigação-acção assumimos o papel de supervisora, mas também de colega nas reuniões de planificação, tendo participado no desenho e na concepção das actividades, recordando, nesse momento, as nossas próprias limitações ao nível da função supervisiva. Neste sentido, importa referir que essas zonas do não saber se manifestaram principalmente na fase avaliativa ou de pós-observação (cf. Vieira, 1993) que, de um ponto de vista formativo e, por consequência, investigativo, consideramos menos conseguida, principalmente quando pensamos que a nossa função deveria ter sido a de ajudar as professoras em formação a analisar os dados e a atribuir-lhes significado (e eventualmente a tomar decisões relativamente à acção a seguir) (cf. Alarcão & Tavares, 2003: 28)⁶⁰, e que teria sido importante termos proporcionado momentos de hetero-avaliação entre as quatro professoras em formação, sobretudo face à importância que esta reconhecidamente tem na construção do conhecimento de si por parte do futuro professor (cf. Parte I, Capítulos 1 e 2, natureza relacional).

Assim, este *Percurso de Formação em Intercompreensão* ficou concluído com um Relatório Individual (cf. Anexo B-5), através do qual se procurou que as professoras em formação reflectissem sobre este percurso, em particular sobre o projecto de investigação-acção, e sobre o seu contributo para o seu processo de construção como professoras de línguas. Partindo de um guião concebido para o efeito, a reflexão das professoras em formação recaiu sobre: Eu e o mundo das línguas e das culturas, Eu e a profissão de professora de línguas, Eu, a escola e o sistema educativo, Eu e a formação e Eu e a construção de conhecimento sobre intercompreensão.

⁶⁰ A este propósito importa ressaltar que esta fase de avaliação e pós-observação não chegou a ocorrer (como inicialmente havíamos previsto) pelo *timing* em que os projectos plurilingues foram desenvolvidos (Maio 2003), uma vez que as futuras professoras decidiram (com a nossa concordância) escrever os seus relatórios finais e organizar os seus *portfolios* depois do estágio concluído e enviá-los por e-mail. Assim, um encontro de pós-observação no qual havíamos pensado “confrontar” as professoras em formação com excertos das aulas para comentarem não foi possível ser realizado. Nesta altura, as professoras em formação estavam na última fase de regências e aulas assistidas e bastante preocupadas com o momento avaliativo final do seu estágio pedagógico (que envolvia igualmente a realização de relatórios e a preparação do dossier de estágio). Importa salientar que, apesar disso, as futuras professoras participaram na Semana da Prática Pedagógica 2003 no CIFOP-Centro Integrado de Formação de Professores/Universidade de Aveiro (uma semana em que os professores estagiários podem preparar exposições, fazer ateliers, contactar com outros alunos e apresentar o trabalho que desenvolveram ao longo do ano lectivo) e fizeram uma apresentação do seu Percurso de Formação em Intercompreensão no Departamento de Línguas da escola onde leccionaram, um momento que assumiram como muito importante pelo reconhecimento que sentiram por parte das colegas de línguas.

1.2.3. Métodos de recolha de dados

“algumas decisões não podem ser consideradas correctas ou incorrectas, em si; representam apenas uma escolha” (Bogdan & Biklen, 1994: 95)

Como dissemos em *Preâmbulos à investigação* (cf. ponto 1.1), recorremos a uma constelação de métodos que assumem intrinsecamente uma dimensão investigativa e formativa.

Tendo em conta que num tipo de investigação qualitativa, como é a nossa, *“privilegia-se, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”* (Bogdan & Biklen, 1994: 16), considerámos que, nesta mescla de investigação/formação, este cenário não poderia deixar de se reger pela diversidade de estratégias de investigação e formação, de modo a podermos obter dados *qualitativos*, *“o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas [...] e conversas”*, e, portanto, marcados por uma complexidade inerente (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

Este posicionamento *“multi-method” “provides a more balanced perspective, moving toward holism”* (Morse & Chung, 2003: 9; Josselson, 1993: ix), ou como refere Elliott, *“Multi-techniques will help to secure a more penetrating grasp of the situation”* (1991: 71; Maxwell, 1997: 88), contribuindo assim para a *“representatividade do conjunto da problemática”* (maior possibilidade de ser expressão da experiência dos sujeitos) e fiabilidade (tópicos que se mantêm ao longo da estrutura longitudinal e transversal) (cf. Digneffe, 1997: 213, *“princípio da redundância ou da saturação”*; Zabalza, 1994: 88, *“redundâncias de fiabilização”*).

Podemos dizer que, tendo em conta os fenómenos que nos propúnhamos investigar, os métodos escolhidos procuram dar lugar à *voz das professoras em formação*. Como sinaliza Goodson, *“no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”* (1992: 69). Situamo-los assim no que normalmente se designa de documentos pessoais e materiais autobiográficos (no nosso caso, portfolios, diários e cadernos de reflexões, trabalhos *“reflexivos”* de grupo, relatórios, entrevistas, transcrições de reuniões, aulas, planificações e materiais didácticos), e que, de algum

modo, revelam a tomada de posição das futuras professoras face aos acontecimentos em que participam (Zabalza, 1994: 82-83; cf. Clandinin & Connelly, 1994; Lee, 2000/2003).

Seguimos o entendimento de Szecepanski,

“Numa interpretação ampla de ‘documento pessoal’, denominaremos assim não só toda a classe de autobiografias, diários e memórias, mas também cartas, transcrições literais de declarações de testemunhas, confissões, entrevistas, assim como todos os outros documentos cujo conteúdo é alvo de cristalização de estados psíquicos de qualquer pessoa (projective documents)” (in Zabalza, 1994: 83).

Fizeram ainda parte do nosso repertório metodológico medidas não interferentes, ou seja, *“dados obtidos por processos que não envolvem a recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados”* (Lee, 2002/2003: 15) (fontes documentais, como os programas das disciplinas, e entrevistas realizadas às supervisoras das escolas⁶¹).

Documentos pessoais e materiais autobiográficos: clarificações que se impõem

Embora do ponto de vista da investigação qualitativa se possa atribuir a este tipo de documentos uma certa controvérsia em torno das suas possibilidades no estabelecimento da inter-relação entre o caso e a realidade, no contexto deste estudo esse questionamento parece não ter lugar, nomeadamente porque nos inserimos numa lógica de investigação-acção e nos preocupamos precisamente com o individual *“sem pretensões de generalização (ou com a pretensão de chegar apenas a generalizações intermédias, isto é, a poder estender os resultados descobertos a grupos próximos e homogéneos⁶²)”* (Zabalza, 1994: 84).

Tendo em conta que nos enquadrámos numa perspectiva que compreende, como dissemos no Capítulo 1, da Parte I, a identidade profissional como um processo de narrativização do sujeito-professor (cf. Gimenez, 2003; Watson, 2006), o facto de assumirmos esta dimensão biográfica decorre das potencialidades que esta linha de

⁶¹ Temos consciência que a recolha deste dado implicou a interferência do investigador. No entanto, adaptamos aqui o pensamento de Lee (2002/2003) para veicular a ideia que estes são dados subsidiários e que não implicaram o envolvimento directo dos sujeitos em análise neste estudo, ou seja, as futuras professoras de línguas.

Como dissemos atrás, este material foi perdido. Uma vez que nos apercebemos dessa realidade tardiamente, solicitámos às supervisoras da escola que nos facultassem os relatórios finais de avaliação do estágio das professoras em formação (apenas uma o fez, também por impossibilidades técnicas) para que pudéssemos proceder a uma caracterização mais global de cada uma das futuras professoras, de modo a contextualizarmos os capítulos de análise dos dados (cf. Anexo B-9).

⁶² Reproduzimos esta palavra com algumas cautelas.

investigação parece apresentar tanto para a formação como para a investigação, nomeadamente para uma melhor compreensão da construção do conhecimento prático pessoal dos (futuros) professores, das suas imagens, dos seus sentimentos, acções e intenções numa linha temporal passado-presente-futuro que compreende a historicidade e a reflexividade do sujeito numa dinâmica de desenvolvimento profissional e identitário (Clandinin & Connelly, 1994; Faia, 2005; Francis, 1995; Freeman, 1994, 1996: 364; Josselson & Lieblich, 1993; Kelchtermans, 1995).

“Reflective practice through narrative inquiry has long been considered an appropriate means of enhancing teaching practice (Schön, 1983, 1987). Since the 1980’s teachers’ written and spoken narrative accounts have provided a major source of data in research into teacher thinking (Bain et al., 1999)” (Johnson, 2001).

Consideramos que este tipo de documentos, do ponto de vista metodológico, correspondem a um critério de adequação (Zabalza, 1994: 88) tanto do ponto de vista investigativo como formativo. Vejamos o que nos diz Digneffe,

“A leitura do percurso de vida no seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e social fornece-nos informações acerca dos procedimentos de segmentação das representações e leva-nos a descobrir, a partir de modelos educativos, pedagógicos, relacionais, se o docente se situa numa perspectiva de continuidade ou de ruptura. Em função dos diferentes lugares ocupados, o docente é confrontado com a contradição entre a fidelidade às identificações passadas e a necessidade de as pôr em causa para se adaptar às suas condições actuais de existência. A implicação social permite destacar como se opera a passagem de uma identidade a outra e ver de que forma o docente adere a ela: empenhamento, indecisão, indiferença ou não implicação” (1997: 240).

Com efeito, esta abordagem narrativa/biográfica tem sido valorizada em diversas disciplinas (a História, a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social, Psicologia Clínica, Psicobiografia e Estudos Biográficos, Filosofia) e evoluiu em diferentes direcções continuando em pleno desenvolvimento, por exemplo, nas suas aplicações em função dos objectivos e dimensões privilegiados (cf. Digneffe, 1997: 206; Ferrarotti, 1988; Josselson, 1993; Nóvoa, 1992 apresenta-nos uma categorização).

Tem-se atribuído à abordagem biográfica funções que, do ponto de vista dos objectivos da nossa própria investigação, nos parecem relevantes e que permitem “*entrever a complexidade do objecto que está na origem da investigação*” (Digneffe, 1997: 204): uma função *investigativa* (cf. Albarello et al., 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Zabalza, 1994),

uma função *formativa*, especialmente acentuada na formação de professores e na literatura inserida num quadro de educação de adultos, enquanto método pedagógico e de desenvolvimento profissional (cf. Alves, 2003; Nóvoa, 1993; Nóvoa & Finger, 1988; Souza, 2002; destacam-se Adèle Chéné, Franco Ferrarotti, Gaston Pineau, Jenifer Nias, Pierre Dominicé) e, nos últimos anos, uma função *terapêutica* ou de *intervenção* (cf. Seixas, 1997: 917-918).

Concentremo-nos em alguns desses documentos pessoais e materiais biográficos enquanto “*métodos de captação de dados*” (Lee, 2000: 35).

1.2.3.1. Portfolio

O portfolio tem sido valorizado pela característica heurística como “*estratégia de formação, de investigação, de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação*” (Sá-Chaves, 2000i: 9).

Sendo considerado uma das metodologias de topo nos processos de formação, o portfolio integra-se numa perspectiva reflexiva, sócio-construtivista e de aprendizagem experiencial, ganhando especial destaque quando integrado em percursos de investigação-acção, de natureza colaborativa e interpessoal. Assume-se como

“um fórum no âmbito do qual se trabalha com as experiências da aprendizagem ou da vida. Ele promove aquele contraponto da experiência que é tão importante e fundamental: a reflexão’ (Walker, 1983: 53). Ele é revelador da capacidade de interpretação e reflexão de quem o produziu. Revela também as competências de transformação e construção de sentidos, essencial a quem não quer apenas passar pela vida, mas aprender com a vida” (Alarcão, 2001b: 13).

No contexto do nosso plano de intervenção, o portfolio tinha como tema estruturador a *intercompreensão*, com a ideia de que a existência de um tema organizador é importante para facilitar o processo de recolha de documentação/dados, conferindo-lhe uma certa coerência (cf. Alarcão, 2001b: 13).

Reconhecem-se ao portfolio, entre outros aspectos, potencialidades para documentar em profundidade a construção da pessoa professor e do seu conhecimento profissional (Alarcão, 2001b: 12) e “*do desenvolvimento progressivo da sua autonomia e da identidade*”, assumindo-se como uma “*estratégia de consciencialização para a mudança*

conceptual” (Sá-Chaves, 2000i: 10, 20). Devemos, no entanto, reconhecer que, do ponto de vista formativo, o desenvolvimento dos portfólios, devido ao carácter pontual e intervalado do *Percurso de Formação em Intercompreensão*, não mereceu um diálogo continuado entre a formadora e as professoras em formação, um aspecto considerado fundamental no processo de estimulação do pensamento reflexivo e do conhecimento das futuras professoras (cf. Sá-Chaves, 2000i: 15), nomeadamente numa lógica de auto-avaliação.

Do ponto de vista investigativo, assumimos o portfólio como um instrumento congregador do conhecimento construído ao longo do *Percurso de Formação em Intercompreensão* que nos permitiria capturar não só os produtos decorrentes dessa trajetória, mas também o “*fluir dos próprios processos*” no sentido em que nos possibilitaria obter diferentes registos (pessoal e profissional) e diferentes níveis de reflexividade (técnica, prática, crítica) (cf. Sá-Chaves, 2000i: 14-15) em torno das questões do plurilinguismo e da intercompreensão. Neste sentido, ao compreender todos os documentos produzidos pelas professoras, constituiu-se numa fonte de múltiplas evidências, uma “*peça única*” integradora das dimensões teórica e prática deste *Percurso*, ou seja, uma “*artifactual tool*” (Loughran & Corringan, 1995: 568) com carácter longitudinal permitindo-nos “*capturar dinâmicas de flutuação do crescimento*” relativamente à construção de uma consciência profissional plurilingue.

Como assinala Sá-Chaves,

“a análise de conteúdo dos portfólios permite aceder à dimensão da pessoalidade e [...] [as narrativas que encerram] contribuem para o conhecimento aprofundado de uma dimensão do saber profissional de difícil acesso: o conhecimento de si próprio entendido como dimensão metacognitiva e metaprática” (2000i: 16, 21).

1.2.3.2. Diário, Caderno de Reflexões, Relatórios e Trabalhos de Grupo

Nesta secção integramos diferentes estratégias de formação e de investigação, como os diários, os cadernos de reflexões e os relatórios, porque os inserimos no que chamamos de *narrativas escritas*. Assim, privilegiamos o discurso escrito das professoras

como via de acesso ao seu crescimento profissional e identitário, às imagens da língua como objecto curricular em desenvolvimento.

Os diários, os cadernos de reflexões e os relatórios individuais são documentos que nos dão conta de narrativas individuais, são *“documentários do eu”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 139, seguindo Diamond, 1991; Kelchtermans, 1995) que nos permitem analisar o que cada uma das professoras em formação considerou mais significativo, pois *“o que interessa ao investigador é recuperar aquilo que o sujeito recorda, já que é isso que ele realmente mobiliza nos seus processos cognitivos conscientes”* (Zabalza, 1994: 89). Além disso, tanto a nível formativo como investigativo, tivemos em conta o que Holly nos diz acerca dos diários:

“(...) os educadores que optaram pela elaboração de diários profissionais ou pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. A escrita de diários biográficos constitui-se em ‘escrita sobre a vida’ (bio = vida, graphia = escrita), tentando compreender e articular as experiências de uma outra pessoa. A escrita de diários autobiográficos envolve o processo de contar a história da sua própria vida. A escrita de diários biográficos e autobiográficos inclui, geralmente, a reconsideração e a reconstrução da experiência a partir da história de uma vida, quer seja a sua própria (autobiografia) ou a de outras pessoas (biografia)” (Holly, 1992: 101).

Estes documentos pautam-se por uma dimensão referencial e expressiva dos factos (Zabalza, 1994: 83), através dos quais os sujeitos evocam o mundo e as experiências pessoais e sociais, procurando ordená-las num eixo temporal passado-presente-futuro, num processo de escrita enquanto *“poética do tempo reencontrado”* (Faia, 2005: 123) que, de acordo com Ricoeur, permite o alargamento da compreensão de si próprio (Gomes, 1995). Bain et al. (1999) acrescentam ainda que os diários são instrumentos potenciadores das capacidades reflexivas dos futuros professores. Como concluem Ramos & Gonçalves,

“[...] a escrita do eu, o texto autobiográfico, apresenta potencialidades inesgotáveis e proíficas, em termos da promoção e da construção do auto e heteroconhecimento. Nesse sentido, promove-se também uma mudança, uma transformação pessoal e profissional, que habilita o professor a intervir no real, porque o enfrenta, o compreende e o re-direcciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão (reconstruída) dos seus mundos” (1996: 145).

Neste sentido, o facto dos textos autobiográficos serem intrinsecamente reflexivos e de índole fortemente introspectiva (Andrade & Araújo e Sá, 1997) e de serem caracterizados por um auto-referencialismo persistente (Ramos & Gonçalves, 1996, na

esteira de Nias, 1985, e Kelchtermans, 1993), leva-nos a considerar que seriam um instrumento rico do ponto de vista da análise, já que dando a oportunidade ao futuro professor para *“racionalizar a sua prática, as suas experiências e a de outros”*, permite ao investigador/formador *“identificar atitudes e representações afectivas para com as próprias actividades de formação, assim como para identificar estratégias de aprendizagem, neste caso da Didáctica”* (Andrade & Araújo e Sá, 1997: 966).

Por seu lado, os relatórios e os trabalhos de grupo dão conta do discurso colaborativamente construído e dos significados e das interpretações negociadas. Assim, afastam-nos de um certo egocentrismo reflexivo (Grandcolas, 1991) e destacam as potencialidades da reflexão conjunta para o próprio desenvolvimento profissional dos professores (cf. Parte I, Capítulo 2). Além disso, as narrativas escritas são um instrumento facilitador da identificação de factores que intervêm na construção das imagens da língua como objecto curricular e de resistências ou utopias do ponto de vista da construção identitária, das possibilidades de aprendizagem, das contradições e das evoluções, dos momentos críticos.

1.2.3.3. Entrevistas

Sabemos que as entrevistas também se poderão inserir nos textos narrativos e que são marcadas igualmente pelos traços caracterizadores dos documentos pessoais que acabámos de descrever. Inserem-se, assim, na definição de narrativas de Gubrium & Holstein:

“accounts that offer some scheme, either implicitly or explicitly for organising and understanding the relation of objects and events described. Narratives need not be full-blown stories with requisite internal structures, but may be short accounts that emerge within or across turns at ordinary conversation, in interviews or interrogations, in public documents, or in organizational records” (1997: 146, in Watson, 2006: 513).

As entrevistas, enquanto histórias, mostraram-se importantes no sentido em que se assumem como um espaço onde a prática e a identidade profissional se encontram, ao permitirem a articulação de elementos do conhecimento profissional, que constituem a acção dos professores, e ao proporcionarem um instrumento de investigação para

examinar esses processos, como nos dá conta Watson (2006: 525). As entrevistas são considerados os instrumentos que possibilitam a obtenção de informação rica e específica, em função dos objectivos do investigador (Pardal & Correia, 1995: 64) e são particularmente valorizadas em investigações que pretendem delimitar sistemas de representações, valores e normas dos sujeitos (Ruquoy, 1997: 89-90).

A primeira entrevista (cf. Anexo A-4), sendo aplicada na fase exploratória da investigação, teve como objectivo geral contribuir para a caracterização inicial das futuras professoras de línguas. A sua natureza semi-estruturada (Pardal & Correia, 1995: 65) apoia-se num conjunto de questões base, inicialmente pensadas e formuladas a partir da leitura inicial dos diários (cf. Anexo B-3), a partir da qual identificámos tópicos de reflexão, organizámos os objectivos e direccionámos o enfoque da entrevista.

Assim, face aos interesses investigativos (identificar as imagens sobre as línguas, a profissão e a formação e perceber as evoluções e transformações dessas mesmas imagens, conhecer o conhecimento sobre a intercompreensão), o conjunto de perguntas-guia, a articular com algumas passagens do diário de cada uma das futuras professoras, consistiu em três eixos centrais: (i) O que é ser professor de línguas?; (ii) Como aprende a ser professor de línguas?; (iii) Que conceitos didácticos valoriza para a sua profissão? O que entende por intercompreensão? (cf. Anexo B-4, guiões individuais).

A segunda entrevista, realizada cerca de seis meses depois do *Percurso de Formação em Intercompreensão*, foi uma entrevista narrativa (Atkinson, 1998; Flick, 2000; Jovchelovitch & Bauer, 2000; Ruquoy, 1997: 88) que, pela sua natureza holística, nos permitiu identificar momentos marcantes e significativos no percurso pessoal e profissional das *agora* professoras de línguas. Reaprendendo Digneffe (1997: 243-244), este tipo de entrevista permite-nos estudar os percursos das professoras, compreender as transições ou mudanças, examinar momentos de ruptura ou de bifurcação, ou seja, momentos fundadores que estruturam a história de cada professora (cf. Atkinson, 1998: 16-17). Diremos que esta entrevista foi marcada por um *olhar para trás* informado por um momento *presente*, perspectivado à luz do *futuro*.

Em termos de elaboração, o guião da entrevista caracteriza-se por ser fracamente elaborado, constituído por questões indutoras das narrativas e respectivos eixos

temáticos, de modo a permitir a liberdade de exposição por parte das agora professoras de línguas. A tabela seguinte procura dar uma visão da entrevista, evidenciando as narrativas, os objectivos e as fases de organização:

Narrativas	Objectivos
Tópicos: (i) o percurso de vida até ao estágio (ii) o estágio (iii) a biografia linguística. (ordem aleatória; escolhida pela professora)	- identificar momentos-chave que caracterizam as trajetórias pessoais e os processos de construção identitária na sua dimensão profissional, nomeadamente acedendo às contradições, aos conflitos internos e/ou de ruptura, às evoluções ... das professoras em formação; - compreender o impacto, em particular, do programa de formação sobre a Intercompreensão na imagem da língua, na construção do conhecimento didáctico e no desenvolvimento da identidade das professoras de línguas;
Fases Cada narrativa seguiu as seguintes fases: 1. <i>Iniciação</i> : descrição da entrevista; formulação dos tópicos da narrativa; estímulo para a narração 2. <i>Narração principal</i> : poucas interrupções; marcadores de atenção; ajuda no caso de dispersão; tomada de notas 3. <i>Questionamento</i> : pedidos de esclarecimentos, aprofundamentos ou detalhes Depois das três narrativas 4. <i>Conclusão</i> : pedido de caracterização final que feche a narrativa: quem é a ____ hoje? (cf. Flick, 2000; Jovchelovitch & Bauer, 2000)	- recolher/compreender o percurso biográfico dos sujeitos na sua natureza linguístico-comunicativa; - recolher/compreender a história escolar e de formação dos sujeitos; - compreender a relação entre as experiências linguístico-comunicativas e de aprendizagem dos sujeitos e as suas imagens e práticas de ensino em línguas.

Tabela 5 – Caracterização da entrevista narrativa

Por fim, destacamos a entrevista às duas supervisoras (de Português e de Inglês), realizada no final do *Percurso* e do estágio pedagógico. Esta foi uma entrevista de grupo (Punch, 1998: 177), semi-estruturada, na qual assumimos principalmente um papel de moderadora e facilitadora. Esta entrevista teve como objectivo obter informação complementar sobre o perfil de cada uma das professoras ao longo da Prática Pedagógica, obtendo-se a visão de outros intervenientes que, embora com carácter menos interventivo, acompanharam o desenrolar de todo este nosso processo de investigação, para o qual o seu apoio foi fundamental. Para a organização do respectivo guião, socorremo-nos do Decreto-Lei n.º 240/2001 que traça os perfis gerais de competência para a docência (cf. Anexo B-9). No entanto, à semelhança do que ocorreu com as transcrições das reuniões, estes dados também foram perdidos (cf. Anexo B-9, onde apresentamos o respectivo guião da entrevista).

Apesar das suas vantagens, reconhecemos na técnica da entrevista algumas fragilidades, nomeadamente o risco de interferência do entrevistador na resposta do entrevistado, ou seja, a possibilidade de ocorrer algum tipo de directividade ou

reactividade (por indicações fornecidas pelas próprias perguntas em si, pelo impacto de perguntas e/ ou respostas anteriores, pela organização/sequência das perguntas, pela própria situação de inquirição, pela presença de quadros interpretativos) (Foddy, 2002; Pardal & Correia, 1995: 64; Ruquoy, 1997: 92-94). Maxwell, reflectindo sobre estes aspectos, considera que, sendo inevitável a influência do entrevistador nos dados recolhidos, *“what is important is to understand how you are influencing what the interviewee says, and how this affects the validity of the inferences you can draw from the interview”* (1997: 92, destaque original).

Neste sentido, ao analisarmos as entrevistas, sobretudo a Entrevista 1, pelo seu carácter semidirectivo (Ruquoy, 1997: 87), procurámos ter em atenção a existência de perguntas perturbadoras que, de algum modo, pudessem enviesar a informação (Foddy, 2002: 126ss)⁶³. Conscientes dessa possibilidade, procurámos triangular o conteúdo do discurso das futuras professoras com informação de outros dados, procurando a sua validação factual (Maroy, 1997: 151; Pardal & Correia, 1995: 67).

1.2.3.3. Transcrições

A observação enquanto técnica de investigação é um dos recursos mais utilizados na área das Ciências Sociais, à qual se têm vindo a associar alguns meios de apoio, equipamentos como gravadores, câmaras de vídeo, etc., que permitem capturar mais detalhadamente e sistematizar essa observação (cf. Fetterman, 1998s: 488ss; Pardal & Correia, 1995: 49).

No nosso caso em particular, foram vários os momentos em que nos socorremos dos meios mencionados, sobretudo nas situações em que assumíamos uma observação de tipo participante (sessões, reuniões de planificação, entrevistas) ou uma participação não interventiva como nas aulas dos projectos das futuras professoras, cuja observação presencial foi acompanhada pela tomada de notas. Assim, a gravação áudio e vídeo permitiu-nos uma maior imersão no campo e uma posterior transcrição mais rica e

⁶³ Temos em mente que poderia ter sido relevante a testagem do questionário da Entrevista 1 (semi-estruturada) (cf. Foddy, 204-205). Não o fizemos pelo facto das questões orientadoras terem como ponto de partida passagens ou aspectos mencionados nos diários. Sendo essa informação particular a cada futura professora, não nos pareceu viável essa opção.

ecológica das interacções e dos contextos, uma vez que, como refere Fetterman, *“The note-taking fieldworker cannot record every word and nuance in a social situation, has difficulty maintaining eye contact with other participants, and must expend a greater deal of effort to record data legibly and in an organized manner”* (1998a: 489). Importa dizer que, no que às aulas diz respeito, a câmara foi colocada no final da sala, focada para o espaço de movimento da professora em formação, filmando os alunos de costas, preservando, deste modo, a sua imagem (Erickson, 1992: 212).

A transcrição das entrevistas, sessões e aulas foi realizada na sua quase totalidade, tendo-se optado por excluir aspectos relacionados com o contrato de comunicação na entrevista inicial (Froddy, 2002: 23), os rituais iniciais de sala de aula (por exemplo, a escrita dos sumários) e a primeira parte das sessões de formação, privilegiando-se apenas o momento de *partilha*. Relativamente às reuniões de planificação, foram apenas transcritas sequências que nos pareceram importantes em função dos nossos objectivos investigativos. Com efeito, *“Typically, the fieldworker edits the tapes, transcribes only the most important sections”* (Fetterman, 1998a: 492). Além disso, importa não esquecer a natureza interpretativa ou semi-interpretativa da própria transcrição, em função das opções do transcritor e da sua sensibilidade linguística (cf. Andrade & Araújo e Sá, 1995: 45, seguindo Kerbrat-Orecchioni, 1990; Atkinson, 1998: 55-57, 59).

Seguimos, na transcrição, a proposta de convenção de Andrade & Araújo e Sá (1995; 2001; cf. Anexo D-2).

1.2.3.4. Materiais didácticos

Se a observação das interacções didácticas permite *“reconstituer l’évènement «classe de langue» dans son organisation, ses contraintes, ses finalités et ses dimensions socioculturelles”* (Andrade & Araújo e Sá, 2005 : 177), os planos de aula e respectivos materiais didácticos permitem-nos complementar essa reconstrução, tornando-a mais holística. Além disso, no seu conjunto, as interacções e os artefactos didácticos permitem-nos *“to look beyond the empty classroom and study the ways in which plans shape teacher and student behaviour and are communicated, changed, reconstructed or abandoned in the interaction teaching environment”* (Clark & Peterson, 1986: 268).

Em suma, através destes métodos de recolha de dados, procurámos obter uma variedade de informação que nos proporcionasse a construção de novos conhecimentos, sabendo que estes não estão desligados da articulação entre os nossos objectivos investigativo-formativos, o discurso dos sujeitos e a metodologia de análise desse mesmo discurso.

1.3. Metodologia de análise

Face às nossas intenções investigativas – compreender a construção do conhecimento e da identidade profissionais –, interessámo-nos “*mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos*”, pois considerámos que, deste modo, estaríamos em sintonia, por um lado, com uma prática que se tem mostrado “*particularmente útil na investigação educacional*” (Bogdan & Biklen, 1994: 49) e, por outro, com uma perspectiva narrativa e ecológica do desenvolvimento profissional (Portugal, 1992: 34). Considerámos que seria possível identificar momentos de estabilidade e de transformação, continuidades e descontinuidades, em particular transições na imagem da língua objecto curricular dos futuros professores em estudo. Considerámos, ainda, que poderíamos encontrar relações sistémicas entre imagens, identidade e conhecimento.

Com efeito, como explica Maxwell, “*the real strength of qualitative approach, [...] is in understanding the process by which phenomena take place*”, ou seja, “*an inherently processual orientation*”, segundo a qual o investigador privilegia o *como* e o *porquê*, envolvendo-se num “*open-ended inductive approach*” centrado nos significados e nos factores intervenientes e num processo de compreensão contextualizada (1997: 84).

A nossa metodologia de análise privilegia e dá ênfase à dimensão pessoal do professor, e, como afirmávamos na Parte I deste estudo, tivemos em consideração que a construção da identidade e do conhecimento passa pela aquisição e reconstrução de um discurso profissional através do qual o futuro professor, simultaneamente, dá expressão e constrói o seu imaginário linguístico-profissional.

Assim, nos capítulos que se avizinham, privilegiaremos uma concepção linguístico-comunicativa do sujeito profissional, que emerge como uma realidade discursiva, uma perspectiva assinalada nas palavras de Schwanitz,

“O encontro do indivíduo com outros e com a sociedade processa-se sob a forma de comunicação” [...] “Na linguagem construímos a nossa realidade, e através dela criamos um segundo mundo, um mundo da significação, que compartilhamos com outros. É através dele que podemos encantar os outros e ganhar acesso aos seus corações” (2004: 513-514).

Deste ponto de vista, a imagem da língua, a identidade e o conhecimento profissionais são assumidos como construções discursivas (Freeman, 1991, 1993, 1996; Murray, 1998), no sentido em que os futuros professores de línguas se elaboram através da construção pessoal de uma linguagem da prática, de uma apropriação e resignificação do discurso profissional sobre as línguas e as práticas linguísticas.

Se entendermos o discurso profissional como uma representação dinâmica e operatória construída no contexto de sistemas de acção e interacção (Bickhard, 1997: 32ss), diríamos que o futuro professor é visto como um ser inacabado, criado a cada enunciação que produz e em que participa (Bakhtine, 1988; Santana, 2004). Esta linha de pensamento remete para uma sujeito cuja identidade profissional é inacabada e construída na interacção com o outro, com o mundo (profissional, das línguas, da formação, ...) e com as experiências e vivências que o constituem.

Neste enquadramento, pelas potencialidades de inferência que oferecem ao investigador, a nossa análise foi essencialmente mescla entre a análise de conteúdo, a análise narrativa e a análise do discurso (Bardin, 2000; Elbaz-Luwisch, 2002; Gee, et al., 1992; Manning & Cullum-Swan, 1994; Piovesan et al., 2006), uma vez que

“In a general sense, stories are part of the representation of social reality as text, and narratives are therefore social constructions located within power structures and social milieux. In this respect, narrative analysis overlaps with discourse analysis. In narrative analysis, form and content can be studied together, and a concern with narrative can illuminate how informants use language to convey particular meanings and experiences” (Punch, 1998: 223).

Por outro lado, como nos dizem Bardin (2000: 42) e Pardal & Correia (1995: 72-73), a análise de conteúdo incidindo sobre a captação de ideias e de significações da comunicação, permite categorizar, analisar e interpretar o conteúdo das mensagens, inferindo dos pensamentos dos sujeitos (sob forma de texto escrito e oral), bem como inferir as suas condições de produção/recepção.

Neste contexto, procurámos ver, num primeiro momento, essencialmente o *conteúdo*, os *tópicos* que faziam parte do discurso das professoras em formação. Importa dizer que esta análise do conteúdo se fez valer das características de um *método indiciário* que nos diz que, “*Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*” (Ginzburg, 1989: 177). Este método é também designado de “*the modus*

operandi approach” (Maxwell, 1997: 93) ou o método dos detectives, que implica *“to piece together the clues and on this basis to make logical inferences”* (Alasuutari, 1998: 6).

Assim, assumindo os discursos profissionais das professoras em formação enquanto acontecimentos marcados pela subjectivação, fomos à procura de pistas que nos dessem a conhecer e a compreender as dinâmicas, as transições e as continuidades da imagem da língua como objecto curricular, do conhecimento didáctico e da identidade profissional.

Para o efeito, trabalhámos a partir das noções de sujeito cindido (in Eckert-Hoff, 2004, na esteira de Pêcheux, 1988, e Authier-Revuz, 1990), sujeito múltiplo e complexo (Dias, 2002: 13), sujeito do discurso (Mussalim, 2003, in Piovesan et al., 2006), isto é, um sujeito que assume várias posições no discurso, mostrando os seus deslocamentos na rede de filiações discursivas, sócio-históricas e ideológicas. Neste sentido, o discurso do professor é atravessado por outros discursos e vozes, e através dele podemos aceder a momentos de identificação (Eckert-Hoff, 2003a, 2003b, 2004).

Centrámo-nos, por isso, prioritariamente no fio intradiscursivo e procurámos identificar demarcações linguístico-discursivas, sinais de ruptura e de posições de conflito, que nos indicassem como se movimentaram as futuras professoras entre o “velho” e “novo”, o que será dizer recortes e fragmentos discursivos que, pelo seu conteúdo, nos indicassem as reacções das futuras professoras face ao discurso do plurilinguismo e da intercompreensão, que apela a um outro modo de ser professor e de construir o conhecimento didáctico.

Neste procedimento, importava ter em mente que *“a fundação de um novo fazer é sempre compósita, pois inclui o velho e o novo e dois tempos, o antes e o depois (Backes, 2000: 83)”* e que se joga entre um “não é para” “mas você tem de”, uma voz da teoria e a voz de um saber-fazer construído ao longo da experiência como alunas de línguas. Assim, procurámos ver como as professoras em formação fazem co-existir a voz da formação (tem de) e a voz do saber-fazer (experiencial) (cf. Eckert-Hoff, 2004: 318-319).

Em suma, procurámos indícios dessa *alteridade discursiva* (Eckert-Hoff, 2003b), conscientes de que a voz experiencial assume mais força e maior resistência, nomeadamente porque as imagens que as futuras professoras foram construindo ao longo

do tempo permanecem fortemente na sua memória, no seu imaginário linguístico-profissional (cf. importância da memória na construção da identidade, Parte I, Capítulos 1 e 2).

Para tal, assumindo o discurso das futuras professoras como um texto narrativo, fizemos uma leitura intensiva e extensiva dos dados de modo a encontrarmos padrões e acontecimentos recorrentes, não esquecendo que *“The researcher’s clues consist of the observations based on these analysis, not on the observations made by the interviewees”* (Alasuutari, 1998: 38).

Não nos esquecemos que, numa perspectiva discursiva e hermenêutica (Atkinson, 1998; Rosenthal, 1993; Widdershoven, 1993), *“Trabalhar com textos é trabalhar com ideias”* (Pereira, 2005: 4; Connelly & Clandinin, 1998: 82) e com os *repertórios interpretativos* (Potter & Wetherell, 1987, in Alasuutari, 1998: 127) das futuras professoras em formação, assentes num imaginário que condiciona os sujeitos nas suas discursividades (Piovesan et al., 2006: 4):

*“The fact that individuals seem to talk in contradictory ways about a topic can be made understandable by analysing and identifying the different repertoires people employ in different contexts. They construct their objects in different ways, and their use serves different purposes. Such repertoires are also thought to be linked with identity construction, but not as text-level evidence of individuals’ innermost cognitive structures. Instead, discourses are thought of as representations with certain *subject positions* inscribed within them. Invoking and negotiating between different discourses within which to construct a situation is a form of constant everyday-life of identity politics”* (Alasuutari, 1998: 127).

Neste contexto, importa especificar os critérios para a categorização dos dados.

1.3.1. Categorias de Análise

Das nossas opções de categorização dependerão as reconstruções e reorganizações do “real”, bem como a compreensão que dele poderemos obter (cf. Candelier, 1997, sobre a categorização das representações). Sendo a maioria dos nossos dados de natureza narrativa, uma análise baseada numa abordagem que privilegiasse somente a segmentação, a codificação e a categorização pareceu-nos algo desadequada, no sentido em que estaríamos a abraçar uma *“culture of fragmentation”* (Atkinson, 1992, in Punch,

1998: 222), uma das fraquezas apontadas por Bauer (2000: 148) relativamente à análise de conteúdo. Neste sentido, considerámos importante abraçar uma perspectiva mais holística.

Assim, se, por um lado, seguimos algumas estratégias de categorização, de natureza émica (mas também ética), indispensáveis à organização da informação e à obtenção de uma compreensão global (Bogdan & Biklen, 1992), por outro, socorremo-nos do que Maxwell (1997) designa de “contextualizing strategies”. Segundo o autor, este tipo de análise procura compreender os dados em contexto, encontrando relações que conectem os enunciados e os acontecimentos dentro de um contexto específico, apresentando-o como um todo coerente. Neste sentido, como explica Atkinson, o investigador estará interessado

“in reading episodes and passages at greater length, with a correspondingly different attitude toward the act of reading and hence of analysis. Rather than constructing [his] account like a patchwork kilt, [he] feels more like working with the whole cloth” (1992: 460, in Maxwell, 1997: 90).

Outra opção a explicitar, e que nos dá uma primeira organização dos dados, prende-se com a procura de *momentos significativos* na construção da imagem da língua, do conhecimento didáctico e da identidade profissional, um processo sustentado por leituras globais dos dados e análises exploratórias. Identificados esses momentos, realizámos, numa primeira fase, uma análise não-convergente, ou seja, para cada momento temos determinados dados, e, numa segunda fase, uma análise convergente, ou seja, uma análise transversal com base nas macro-categorias (adaptando Yin, 1997: 232).

Assim, no *Momento da Descoberta*, que compreende a análise dos Diários (Anexo A-3) e das Entrevistas iniciais (Anexo A-4)⁶⁴ (cf. Tabela 3), fizemos uma análise individual de cada uma das futuras professoras, centrando-nos apenas nas passagens que nos dão a conhecer processual e contextualmente a imagem da língua como objecto curricular. Para tal, procedemos à realização de mapas conceptuais descritivo-interpretativos (Bauer, 2000: 135; Novak & Gowin, 1984/1996) que nos permitiram uma análise intensiva das transições e dos abalos que iam ocorrendo no discurso reflexivo das professoras em formação. Este

⁶⁴ O Trabalho de Grupo (Anexo A-2) e os Programas das Disciplinas (Anexo A-1) são dados subsidiários usados para dar maior consistência às nossas inferências e conclusões.

procedimento permitiu-nos uma análise processual e de conteúdo, traçar um roteiro imagético e extrair dele significados através do isolamento de conceitos. Deste modo, pudemos atribuir um “mote” caracterizador de cada futura professora e que de algum modo nos dá a conhecer um *leitmotiv* recorrente no seu discurso. Este procedimento deu lugar a uma análise transversal (das quatro professoras em formação) através da qual tirámos conclusões relativamente: (i) à imagem da língua, (ii) ao conhecimento profissional e (iii) à identidade profissional.

Deste modo, pudemos perceber a dinâmica entre estes nossos três enfoques analíticos e ficámos a conhecer o imaginário linguístico-profissional que antecedeu o nosso *Percurso de Formação em Intercompreensão*. A ilustração apresentada dá-nos conta da relação triádica destacando o nosso principal ponto de observação – a imagem da Língua:

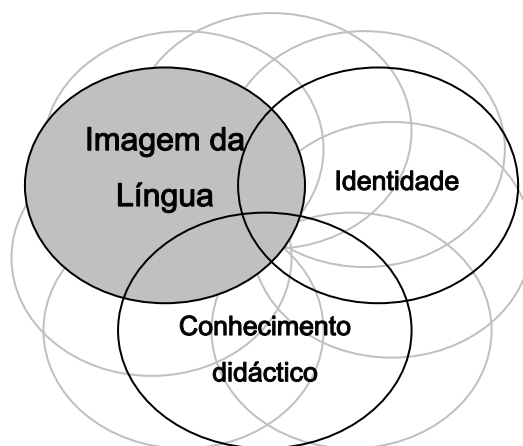


Figura 9 – Macro-categorias de análise em interacção

Estas macro-categorias desdobram-se em categorias mais específicas que passamos a explicitar.

Para a categoria **Imagem da Língua**, que se refere à dimensão representacional das línguas, assumimos as categorias desenvolvidas no Projecto Imagens⁶⁵, no qual participámos, tendo contribuído para a definição e validação das mesmas (cf. Pinho & Andrade, 2004a). Na macro-categoria **Língua como objecto curricular**,

⁶⁵ Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue. Projecto Sapiens POCTI/CED/ 45494/2002, coordenado por Maria Helena Araújo e Sá, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

“incluem-se todos os aspectos que se prendem com a língua como objecto de ensino/aprendizagem e com o seu desenvolvimento curricular:

- trabalho sobre a *língua*, isto é, trabalho sobre os diferentes níveis do seu funcionamento (ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, etc.), as actividades capazes de a fazer perceber, aprender, utilizar, capacidades a desenvolver;
- trabalho sobre o *processo* de aprendizagem relação com os sujeitos que as pretendem aprender;
- trabalho sobre a *pessoa* numa dimensão sócio-afectiva.

Esta categoria inclui, ainda, manifestações de percepção sobre as particularidades linguístico-culturais na óptica da sua aprendizagem (dificuldade, facilidade, interesse de aprendizagem em relação a outros saberes linguísticos, académicos, ...)” (Projecto Imagens, Contexto 2).

As sub-categorias que agora descrevemos serviram para nos dar a conhecer novas valências que as professoras em formação foram atribuindo à Língua, num processo de consciencialização da complexidade do papel da linguagem:

Língua como objecto de valor político e social

As línguas como objectos de valor político e social surgem quando no discurso se indicia uma crença no poder das línguas para a construção de um Mundo melhor, quer como objectos de observação e de reflexão, quer como objectos de acção. Incluímos aqui a reflexão sobre a educação linguística, escolar ou não, na sua relação com os contextos sociais mais alargados.

Língua como objecto económico

Refere-se esta categoria ao facto de as línguas permitirem mobilidade, acesso a emprego, a carreiras melhor remuneradas e mais prestigiadas, a grupos privilegiados, a relações de poder económico-social.

Língua como objecto de valor (inter)cultural

Esta categoria refere-se a enunciados que compreendem a língua como parte do legado cultural de um povo e ao facto das línguas proporcionarem mais capacidade de contactos interculturais, de mediação linguística e cultural, mais capacidade de colocação na perspectiva do outro, valorizando o outro e o diferente.

Língua como factor de construção do eu

Nesta categoria as línguas assumem um valor pessoal e identitário, reconhecendo-as imprescindíveis para o desenvolvimento integral do sujeito. Permitem a reconstrução e a expressão de identidades múltiplas e o desenvolvimento de capacidades, competências. Incluímos aqui a língua como objecto que permite ao sujeito a reflexão sobre si e o seu processo de desenvolvimento (Projecto Imagens, Contexto 2).

Já na categoria da **Identidade**, referimo-nos ao sujeito professor na relação com o seu projecto profissional (intencionalidade e mudança/reforço), questões relacionadas com a transição de aluno para professor de línguas (dando especial enfoque a zonas discursivas emocionais) e à imagem de si (ao nível das capacidades e das necessidades).

Devemos dizer que, tendo em conta que o nosso ponto de observação era a relação do sujeito/professor-língua, não incluímos aqui todo o tipo de unidades discursivas relacionadas com dimensões que são “transversais” a todos os professores (por exemplo, quando as formandas dizem que o professor deve ser simpático), fazendo-o apenas quando as consideramos pertinentes para a compreensão do nosso objecto de estudo.

No que se refere à macro-categoria do **Conhecimento didáctico**, analisado de um ponto de vista processual, socorremo-nos dos modelos de Alarcão & Sá-Chaves (2000a) e de Shulman (1987) descritos na Parte I, Capítulo 2.

Dado o nosso interesse em compreender os **factores biográficos** envolvidos na construção das imagens, do conhecimento didáctico e da identidade das futuras professoras, socorremo-nos das seguintes categorias, também elas emergentes dos dados:

Factores	Biografia, ao nível do histórico:	
	Linguístico-comunicativo	<i>Sujeito falante</i> . ex.: “já fomos à Bélgica/ e eu sempre senti muita vontade de/ de falar com as pessoas [...] não tinha muitos complexos de dizer as palavras mal” (CL, Anexo C1, #12).
	Escolar	<i>Sujeito aprendiz</i> . ex.: “da escola primária/ do básico e do secundário// contribuiu muito os professores com que lidei” (AL, Anexo C-1, #06).
	Formativo	<i>Aluno-professor de línguas (antes da prática pedagógica)</i> . “este tipo de actividades deveria ocorrer mais vezes ao longo do nosso percurso académico” (AL, Anexo A-3, 05/01/02).
	Profissional	<i>Aluno-professor em prática pedagógica</i> . ex.: “só que quando chegamos a uma sala de aula em que dizemos uma palavra básica da LE/ [...] e em nove alunos dois nos entendem [...] o nosso projecto educativo fica-se mesmo por ali” (CL, Anexo A-4, #84).

Tabela 6 – Categorias de análise dos factores

O *Momento de aprofundamento*, que corresponde ao *Percurso de Formação em Intercompreensão* e a dados provenientes de diversos instrumentos como os Cadernos de Reflexões, as Interacções das Sessões, os Projectos Plurilingues (cf. Anexos B-4 a B-8), exigia outro tipo de análise. Tendo sido um momento pautado por uma forte componente relacional e colaborativa, decidimos, após análise exploratórias dos dados, proceder a

uma análise global das professoras em formação, tal como ficará explicitado no Capítulo 3 desta Parte II.

Sendo um momento muito focalizado na construção de conhecimento em torno da temática da intercompreensão, decidimos que nos íamos concentrar, nas *sessões de formação*, no **conhecimento teórico sobre a intercompreensão**, em função do enfoque do discurso das futuras professoras:

Conhecimento teórico sobre a Intercompreensão	
Nível Macro	. enquanto objectivo político, social, comunicativo no contexto da construção de um mundo melhor
Nível Micro	. ao nível do sujeito que comunica e aprende, do trabalho com a competência plurilingue dos alunos

Tabela 7 – Macro-categorias de análise das sessões

No que diz respeito aos *Projectos Plurilingues*, centrámos a análise nas interacções de aula, nas planificações e respectivos materiais didácticos e nos relatórios de avaliação (cf. Anexos B-7 e B-8), o que nos exigiu procedimentos de análise diversificados, uma vez que mergulhámos no contexto da acção, o que será dizer, da interacção verbal, pois “*a aula é não só o objecto e o contexto de análise, mas igualmente o recurso que permite a actividade do investigador e o meio que lhe permite aceder aos processos de interacção verbal em que se envolvem os seus actores e autores*” (Cardoso, 2006: 181).

Sabendo que o conhecimento didáctico se constrói na (inter)acção que o professor em formação é capaz de co-construir com os seus alunos num dado contexto, importava, num primeiro momento, analisarmos essa interacção, entendendo-a como “*un cours d’actions*” através das quais se manifesta o agir didáctico, os processos praxeológicos de cada professor (Filliettaz, 2005: 25), neste caso, relativamente ao trabalho para/com a intercompreensão e a competência plurilingue dos alunos. Não podemos esquecer que,

“L’interaction est vivante: elle réunit des sujets vivantes, et même s’il est nécessaire de rechercher les régularités fortes et significatives, il nous faut aussi rendre compte des irrégularités et des complexités, des continuités et des discontinuités et prendre en considération les divers aspects imaginaires, sociaux, cognitifs et affectifs concernés, les dimensions environnementales et longitudinales qui entrent en jeu” (Vasseur, 2005: 16).

Importava olhar para os episódios que constituem essa interacção e compreender o que as professoras em formação mobilizaram e actualizaram, mas igualmente como se

jogaram, num processo de negociação (Araújo e Sá, 1996)⁶⁶, as intencionalidades pedagógicas projectadas numa (inter)acção situada, única e particular. Considerávamos que a análise destas “modalidades” do agir didáctico plurilingue nos permitiriam, posteriormente, compreender o impacto desta experiência na construção da imagem da língua, do conhecimento didáctico e da identidade profissional.

Nesse sentido, procedemos a uma “*segmentation du cours d’action*” (Filliettaz, 2005: 28) em *passos pedagógico didácticos* (Andrade & Araújo e Sá, 1994: 93; 1995, 2002). Através deste procedimento foi-nos possível aceder (i) às *concepções de aula* e respectivos *processos de aprendizagem* e (ii) ao *repertório estratégico* das futuras professoras. Mas clarifiquemos estas duas categorias de análise.

➡ Nas **concepções de aula plurilingue** e respectivos processos de aprendizagem, acessíveis através de uma análise de conteúdo, interessava-nos ver *o que* é trabalhado e *como* é trabalhado. Para tal, centrámo-nos em dois domínios de análise interrelacionados:

- um centrado no *conteúdo*, isto é, centrado no *que* é trabalhado. Referimo-nos ao tópico, entendido como aquilo de que se fala ou aquilo que se procura trabalhar, ou seja, “*aquilo que pode ser objecto de aprendizagem pelo aluno*” (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 37). Inserimos aqui as competências linguística, referencial, pragmática, sociocultural, discursiva, estratégica, comunicativa, de aprendizagem e a existencial, através das quais se actualiza uma competência plurilingue; e

- um centrado no *processo de ensino/aprendizagem da língua*, isto é, no *como* trabalharam as professoras em formação o conteúdo/tópico, entendido não numa esfera processual, mas no *através de*. Concretizando, referir-nos-emos, neste trabalho, às tarefas de aprendizagem propostas e emergentes na interacção e que, de algum modo, actualizam as intenções/planificações (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 37). A tabela seguinte procura sistematizar a tipologia das actividades, adaptada de Almeida (2001) e Andrade & Araújo e Sá (1995), à qual acrescentámos as tarefas formativas (cf. Anexo D-3):

⁶⁶ “Entende-se por *negociação* todo o trabalho de gestão conjunta da interacção, prospectivo e retrospectivo, efectuado pelos interlocutores tendo em vista a co-construção de um objecto social tornado também comum, o discurso. Processo de ajustamento constante entre os sujeitos da comunicação, parte de uma estratégia de aceitação do outro na sua alteridade e de uma intenção real de implicação no discurso” (Araújo e Sá, 1996: 55).

Tipologia das Tarefas	Descrição Exemplificação
Tarefas que se prendem com a activação e o desenvolvimento de conhecimentos da esfera do linguístico-comunicativo	
Metalinguísticas/-comunicativas (TM)	. visam levar o aluno a reflectir sobre a língua sistema, a língua uso e/ou a língua cultura, contribuindo para um conhecimento reflexivo sobre a língua e a comunicação.
Comunicação/produção (TC/P)	. visam levar o aluno a produzir e a usar a língua com fins comunicativos; visam a implicação do aluno numa situação real de comunicação, levando-o a experimentar e a arriscar em língua.
Treino (TT)	. aquelas em que o aluno usa a língua para aprender de modo sistemático, tendo como finalidade a sua autonomização, permitindo a interiorização e autonomização de <i>skills</i>
Interpretação (TI)	. aquelas em que o aluno usa a língua para aceder e construir sentido(s); visam desenvolver e activar no aluno estratégias de acesso ao sentido em língua e o levem a utilizar a língua para compreender, interpretar, inferir, construir sentidos diferentes (desenvolvimento de uma agilidade linguístico-comunicativa)
Tarefas que se prendem com a activação e o desenvolvimento de conhecimentos que ultrapassam os da esfera do linguístico-comunicativo – os processuais – ligadas com o desenvolvimento da competência de aprendizagem	
Didácticas (TD)	. aquelas em que o aluno reflecte sobre, avalia ou toma decisões relativamente ao processo de E/A, em que “aprende a ensinar”; tornam transparentes as finalidades do processo de ensinar/aprender
Metaprocessuais (MT)	. aquelas em que o aluno observa, avalia, reflecte sobre o processo que utiliza para aprender, que “aprende a aprender”, ganhando progressivamente consciência dos processos, estratégias, estilos de aprendizagem; processo de aprender e a compreender-se enquanto aprendiz
Acrescentamos tarefas que, ultrapassando as esferas linguístico-comunicativas e processuais, se prendem com o desenvolvimento da competência existencial (saber-ser, QECR, 2001, e “querer comunicar”, Ferrão-Tavares, 2001)	
Formativas (TF)	. aquelas que marcadamente visam o desenvolvimento da personalidade e das qualidades pessoais do aluno, da sua relação (positiva) com as línguas, seus falantes e as situações de comunicação, ou seja, as atitudes, motivações, valores, crenças; remetem para uma perspectiva social e ética do ensino das línguas, para o plurilinguismo como valor, para o desenvolvimento de uma personalidade intercultural, para a disponibilidade do aluno face ao outro e à diversidade

Tabela 8 – Tipologia das actividades

(adaptado de Almeida, 2001: 36-40 e 2003; Andrade & Araújo e Sá, 1995 e 2002)

➔ No **repertório estratégico** das professoras em formação, visível através de uma análise de carácter mais discursivo, acedemos ao conhecimento didáctico em interacção. Interessava-nos particularmente conceder atenção às estratégias pedagógico-comunicativas mobilizadas pelas professoras em formação (seguindo a tipologia de Araújo e Sá, 1996)⁶⁷, procurando ver *para que remetem* as intencionalidades pedagógicas comunicadas aos alunos.

E porque as actividades de linguagem “*tematizam todos os objectos discursivos presentes em aula de LE, incidindo nuns ora noutros, de acordo com a focalização múltipla e flexível [do] texto pedagógico e, sobretudo, com o projecto didáctico que perseguem os seus actores. Deste modo, remetem para um processo de ensino/aprendizagem em construção e revelam-no nos*

⁶⁷ Não nos focalizaremos nas estratégias dos alunos (também tipologicamente descritas em Araújo e Sá, 1996), pois o nosso interesse recai na construção do conhecimento didáctico das professoras em formação. Assim, chamaremos à discussão as estratégias dos alunos apenas quando estas nos permitem compreender o repertório estratégico dos nossos sujeitos. Devemos ainda acrescentar que a tipologia da autora se assumiu, neste trabalho, como uma referência terminológica.

seus domínios de referência primordiais” (Araújo e Sá, 1996: 258), no cruzamento dos dois grandes domínios de análise referidos, foi possível identificar **três macro-enfoques do trabalho realizado** em torno do desenvolvimento da competência plurilingue e da intercompreensão. São eles o enfoque na/no:

- **Língua** – enquanto objecto de aquisição/aprendizagem, portanto um enfoque no desenvolvimento de conhecimentos da esfera do (meta)linguístico e do (meta)comunicativo, no saber e no saber-fazer. Referimo-nos a aspectos relacionados com a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003);
- **Sujeito aprendente** – um enfoque na activação e no desenvolvimento de conhecimentos mais centrados nos processos de ensino/aprendizagem, no saber aprender ou aprender a aprender e no “aprender a ensinar” (Almeida, 2001). Falamos, neste contexto, de aspectos relacionados com a gestão dos repertórios de aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003);
- **Sujeito/Pessoa** – um enfoque que, ultrapassando as esferas linguístico-comunicativas e processuais, se prende com o desenvolvimento da dimensão (inter)pessoal e identitária, com um saber/aprender a ser, um “querer comunicar” (Ferrão-Tavares, 2001) e “*mettre en comum*” (Galisson, 1997). Estes aspectos reenviam-nos para a dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003) ou para a competência existencial do QECR (2001)⁶⁸.

Estas duas grandes dimensões da análise da interacção – a das concepções de aula plurilingue que transparecem dos projectos/aulas e a dos repertórios estratégico-comunicativos – possibilitaram-nos aceder ao conhecimento didáctico *contextual* da intercompreensão em construção (Alarcão, 1992/2006), olhando também para o professor *discursivo* (cf. Parte I, Capítulo 2 e 3), para o domínio das competências comunicativas e interaccionais das professoras em formação através das quais se potenciam as aprendizagens plurilingues dos alunos (cf. Alarcão, 1996; Araújo e Sá, 1996: 110-112).

Em síntese, a análise dos “projectos plurilingues” decorreu da conjugação dos aspectos representados neste esquema:

⁶⁸ Pensamos que este enfoque se relaciona igualmente com a noção de *competência social*, tal como definida em Araújo e Sá (1996), entendida como um “potencial cognitivo e afectivo para interagir muito articulado com a personalidade e a identidade de cada sujeito, que se traduz na vontade e na capacidade de comunicar com outrem (cf. Canale, 1983; Hymes, 1972, 1984)” (p.62).

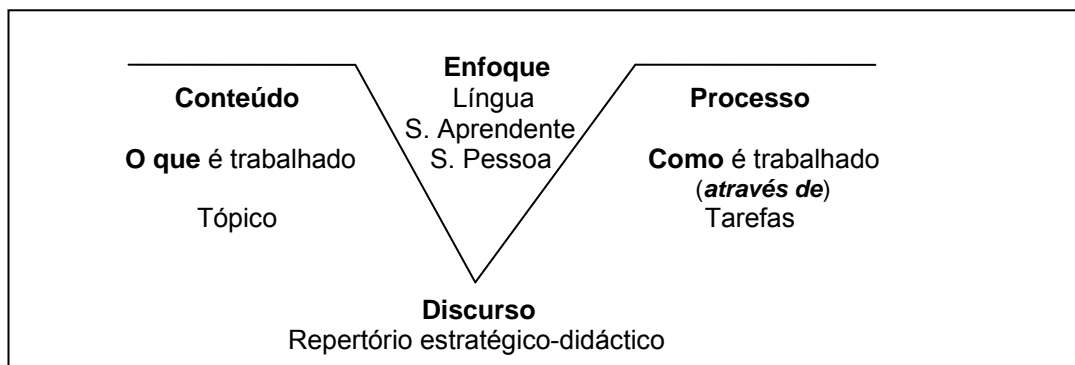


Figura 10 – Síntese das categorias de análise da intercompreensão em acção

Finalizamos a análise, no *Momento de distanciamento*, no qual recuperamos as macro-categorias: conhecimento didáctico, identidade profissional e imagem da língua.

A finalizar, gostaríamos de dizer que esta diversidade de categorias e o cruzamento entre elas, bem como o favorecimento de uma análise de tipo *processual* nos possibilitou efectivamente uma análise compreensiva, já que:

- assistimos a uma certa preponderância de indícios, de evidências e à existência de correspondências entre esses indícios, podendo falar-se de consistência interna (Atkinson, 1998: 60, “*This means that what is said in one part of the narrative should not contradict what is said in another part*”);
- tivemos a possibilidade de comprovar as nossas interpretações através de distintas fontes e procedimentos de análise, tendo sido possível alcançar tanto os objectivos práticos como os investigativos (cf. *Apontamentos Introdutórios*);
- procurámos ainda trazer recorrentemente a *voz* dos professores para a nossa interpretação, tendo procedido a uma selecção variada das unidades de análise (trechos, fragmentos) que nos pareceram temática e temporalmente mais significativos e ilustrativos das várias posições no discurso que as professoras em formação foram assumindo (Bauer, 2000: 144, “*semantic validity*”/“*sampling validity*”), nomeadamente tendo em conta que nos situamos num trabalho de índole ideográfica (Pardal & Correia, 1995: 17);

- por fim, importa dizer que, embora não nos possamos desligar dos nossos próprios quadros de referência, a análise não foi predeterminada, mas sim uma intensa “*interacção entre indução e dedução*”, que consideramos ter evitado o enviesamento dos dados, pois como explica Zabalza,

“Se o investigador orienta a leitura dos textos pela teoria, a sua visão do material aparecerá enviesada pelo ponto de partida. Se o investigador se debruça sobre os factos sem teoria, só encontrará neles um universo de dados inabordável e caótico frequentemente” (1994: 90; cf. ainda Maxwell, 1997: 77-78; Pardal & Correia, 1995: 27-29).

1.3.2. Do discurso do investigador

“A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e géneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica “ (Sousa Santos, 2002: 49).

Assim, antecedendo o desenrolar dos próximos capítulos, diremos com Alarcão que “**Construímos uma narrativa sobre a narrativa narrada**” (1996: 76) assumindo-nos no duplo papel que Fetterman atribuiu ao investigador: “*both storyteller and scientist*” (1998a: 474). Neste contexto, procurámos seguir o que Maxwell (1997: 78) designa de “critical subjectivity”, estamos conscientes de que, numa abordagem interpretativa como é a nossa,

“O conhecimento em forma de palavra, ideia, de teoria, é fruto [...] de uma tradução/reconstrução mediada pela linguagem e pelo pensamento. [...] Este conhecimento, enquanto tradução e reconstrução, admite interpretação, o que introduz o risco do erro no interior da subjectividade do conhecedor, da sua visão do mundo, dos seus princípios de conhecimento” (Morin, 1999/2002: 24; cf. ainda Breuer & Roth, 2003).

Nos capítulos que se avizinham damos conta do “*lo que me pasa*” (Larrosa, 2002), do que acontece às professoras em formação, numa narrativa que nos leva por uma viagem pelo seu imaginário linguístico-profissional.

Organizámos esta narrativa em função de três grandes momentos que os dados nos deixaram evidenciar:

O momento de descoberta

(do plurilinguismo, da intercompreensão, de uma outra imagem da língua)

O momento de aprofundamento

(do conhecimento em intercompreensão)

O momento de distanciamento

(de avaliação e de reflexão)

E porque falamos de “experiência”, ou melhor, de uma interpretação dela, esta é uma narrativa “*in medias res*”...

Uma viagem pelo imaginário linguístico-profissional de futuros professores de línguas

Análise de *momentos* significativos

Em jeito de abertura à narrativa...

“aprender uma língua é fazer uma viagem”
(M. Serres, 1991)⁶⁹

A “narrativa” a que agora damos início procura dar conta da dinâmica de um processo que é o *tornar-se professor de línguas*, salientando-se as sinergias que nascem da interacção entre os sujeitos/alunos futuros professores com o seu objecto de ensino – a língua. Ao metaforicamente referenciarmos este processo a uma *viagem* procuramos principalmente tornar evidentes as partidas, as chegadas temporárias, o(s) percurso(s) realizado(s), os crescimentos, mas igualmente os retrocessos a portos seguros, os caminhos traçados forçados a desvios e inflexões (muitas vezes não intencionados), os abandonos e a busca de novas trajectórias (cf. metáfora do comboio, Alarcão & Sá-Chaves, 1994, Brofenbrenner, 1979/1996; Laplantine, 1999, “estares” identitários).

Antes de avançarmos, não poderemos deixar de dar a conhecer, ainda que telegraficamente, as personagens principais desta narrativa. Começamos pelas quatro alunas futuras professoras de línguas, que passaremos a designar de AL, CL, ES e JO. Devemos salientar que a descrição que faremos procura ser uma caracterização geral de cada uma das formandas.

Todas as futuras professoras, com idades compreendidas entre os 21 e 22 anos, frequentavam o curso de Licenciatura em Ensino de Português/Inglês na Universidade de Aveiro, iniciado em 1998/1999, e encontravam-se a realizar a sua Prática Pedagógica integrada (5.º e último ano) numa escola da mesma cidade com 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (ano lectivo 2002/2003). Relativamente à frequência curricular até ao 4.º ano (ano lectivo 2001/2002), podemos dizer que não tinham nenhuma cadeira em atraso e que as suas médias se situavam entre os 13 e os 16 valores. Juntamente com a Prática Pedagógica, as futuras professoras frequentavam, ainda, a disciplina de Seminário, uma cadeira anual que fazia parte do currículo do 5.º ano. AL, CL e JO frequentavam o

⁶⁹ Michel Serres (1991). *Les Tiers instruit*. Paris: François Bourin, in Ferrão-Tavares (2001: 73).

seminário de Cultura Portuguesa e ES o de Cultura Inglesa. A este respeito, acresce dizer que AL frequentava esse seminário porque, nesse ano, não houve nenhum seminário na área da DL.

As quatro futuras professoras, a desenvolver a prática pedagógica em conjunto, tinham hábitos de trabalho enquanto grupo que desenvolveram ao longo dos quatro anos, levando-as a conhecerem-se bem, sabendo e gerindo as dificuldades e capacidades de cada uma, o que consideravam positivo (cf. Anexo B-1, AL, 5.2). O grupo foi caracterizado, quer pelas próprias formandas, quer pelas supervisoras da escola, como sendo dinâmico, responsável, empenhado e com bastante iniciativa.

Não tendo tido, até à entrada na Prática Pedagógica, qualquer experiência profissional de ensino, as futuras professoras eram responsáveis por duas turmas de Português e duas turmas de Inglês. Cada grupo de duas professoras partilhava uma turma de Português e outra de Inglês, leccionando em regime de rotação semanal.

Ainda relativamente à micro-comunidade de socialização profissional, aos alunos e às supervisoras, enquanto referenciais identitários, importa dizer que eram alunos que frequentavam o 10.º ano de escolaridade, nas áreas de Administração, Electrotecnia e Mecânica, e que as formandas consideravam ter grandes dificuldades e desmotivação pela aprendizagem e pela escola, alguns dos quais eram repetentes (cf. Anexo B-1). As futuras professoras realizavam, ainda, aulas de regência nas turmas das orientadoras, do 11.º ano da área Científico-Natural (Agrupamento 1).

As supervisoras da escola desempenhavam essa função há cerca de doze anos e leccionavam há cerca de vinte e seis anos. Ambas realizaram um Mestrado na área da DL. Quanto aos seminários entre as futuras professoras e as supervisoras, importa referir que estes tinham um carácter semanal nos primeiros meses e que, já numa fase final, se tornaram mais espaçados. A salientar o facto de os primeiros seminários de Inglês e de Português terem sido realizados em conjunto, o que nos parece um indicador da cooperação e das boas relações entre as duas supervisoras, um aspecto que se vem a evidenciar posteriormente quando ambas estão presentes quer nas sessões de planificação, quer nas aulas de desenvolvimento dos projectos de investigação-acção das futuras professoras.

Feita esta caracterização geral, importa agora conhecer cada uma das futuras professoras um pouco melhor, principalmente em relação à escolha da profissão e às suas biografias linguísticas (cf. Anexos B-1 e C-1).

AL sempre quis ser professora e a entrada no curso de ensino foi a sua primeira opção quando se candidatou ao Ensino Superior. Embora gostasse das outras disciplinas, a preferência de AL foi para as línguas, considerando o Português (LM) a sua língua de eleição. Na escola, aprendeu o Inglês e o Francês (que sente já não conseguir falar como desejaria), embora gostasse de ter aprendido igualmente o Alemão. Pelo facto de não lhe ter sido dada a oportunidade de o fazer no ensino secundário, considera que é uma das grandes lacunas no seu processo de formação. Embora gostasse tanto de Francês como de Inglês, a escolha profissional por este último ficou-se a dever a uma professora que a marcou bastante. Compreende o Espanhol e gostaria de aprender outras línguas como o Italiano (uma língua que acha interessante e que diz conseguir perceber), o Polaco (pela amizade que entretanto criou com uma Polaca que era aluna Erasmus) e o Mandarim (pela importância política que actualmente reconhece à língua).

Uma das experiências mais marcantes foi a viagem aos EUA, a Nova Iorque, pela oportunidade que teve em contactar com tanta diversidade cultural e linguística. Para além de uma viagem a Espanha, explica que a maior parte dos contactos com pessoas de outras nacionalidades ocorre na loja dos pais, onde muitas vezes serve de intermediária, socorrendo-se de gestos ou desenhos quando não se consegue fazer entender verbalmente. Considera que essas experiências a tiraram do fechamento no seu mundo, a tornaram ainda mais aberta e com vontade de comunicar, tendo desenvolvido capacidades comunicativas e a consciência de que é preciso um esforço para comunicar com os outros. Quanto ao seu perfil como comunicadora, não se considera uma pessoa plurilingue, mas também não se considera monolingue, acreditando possuir uma disponibilidade e uma abertura para interagir com os outros, mesmo reconhecendo que tem alguns estereótipos. Considera-se uma pessoa versátil, que reflecte bastante e que vai mudando, não ficando muito fixa ou apegada a convicções e a tradições, gostando de inovar e fazer coisas novas, apesar das inseguranças.

CL também quis ser professora desde criança, mas inicialmente a sua preferência era a Filosofia, disciplina na qual se considerava uma óptima aluna, embora também gostasse de línguas. A escolha pelo Inglês e Português ficou a dever-se ao facto de alguns professores, no 12.º ano, a terem feito pensar que seria muito difícil vir a conseguir emprego como professora de Filosofia. Reconhece que esta escolha lhe veio colocar alguns problemas na Universidade, principalmente quando surgia alguma contrariedade. CL afirma que ainda hoje ficou aquele “bichinho” pela Filosofia, o que a faz ter um gosto especial pelas aulas de cultura. A sua preferência sempre foi pelo Português e, apesar de considerar ter jeito para ensinar Inglês, sentiu que teve que se esforçar bastante para se sentir à-vontade nessa língua, devido à dificuldade em falar e ao medo de errar, chegando a frequentar uma escola privada para ganhar mais autoconfiança. CL reconhece que estes foram aspectos importantes no ano de estágio.

Na escola, CL aprendeu igualmente o Francês, língua para a qual não se sentiu tão receptiva, mas considera falar bem. Diz compreender bem o Espanhol, língua que desde pequena está habituada a ouvir falar pelos trabalhadores espanhóis na barragem perto da zona de residência. Fazendo parte de um grupo etnográfico, CL viajou até à Espanha e Bélgica, onde ficou alojada em casa de uma família e contactou com o Flamengo, uma experiência de que gostou bastante, sobretudo pela oportunidade de conhecer um pouco mais da cultura (música, dança e trajes tradicionais). Realizada noutro contexto, a viagem à Suíça, país onde tem familiares, originou um certo estranhamento, que a fez sentir-se retraída e não fazer um esforço por comunicar. O mesmo não aconteceu quando foi a Paris, cidade onde se sentiu em casa. Para além destes contactos, CL fala pontualmente com imigrantes de Leste, cujas línguas não a atraem muito. CL gostaria de aprender Italiano (simpatiza muito com o povo e com a sonoridade da língua, que associa ao sol), Alemão (mais por teimosia, por dizerem que é uma língua difícil), o Irlandês (adora a cultura e ouvir falar a língua) e de aprofundar o Espanhol. Actualmente, devido à leitura de Mia Couto, diz sentir uma grande curiosidade pelas línguas de África. CL considera-se uma comunicadora esforçada que, embora não tenha muitas oportunidades de contactar com pessoas de outras culturas, gosta de conhecer pessoas novas.

ES é uma pessoa que, acima de tudo, gosta de línguas. Sempre teve a vontade de ir para o estrangeiro e considera que a experiência como aluna Erasmus foi uma das melhores que teve. Assume ser fascinada por Inglaterra, país que já visitou algumas vezes, e pela língua inglesa, primeira LE que aprendeu na escola e de que achava que ia gostar mesmo antes de a ter aprendido. ES reconhece que tem uma verdadeira adoração pela língua, especialmente pelo Inglês britânico. A oportunidade de visitar a Escócia, aos 14 anos, numa viagem da escola, ajudou-a a perceber a variedade da língua inglesa e a separar as diferentes nacionalidades.

ES teve também empatia com o Francês, língua que aprendeu a respeitar ao ver que não era tão fácil como pensava, mas o facto de considerar que o Inglês lhe daria mais oportunidades no futuro fê-la escolher o curso de Português-Inglês, a sua segunda opção na candidatura à Universidade. A primeira opção foi um curso de línguas não direccionado para o ensino, reconhecendo que o seu objectivo não era ser professora, o que a fez sentir receio quando a Prática Pedagógica se aproximou e passar por momentos dilemáticos.

ES gostava muito de aprender Italiano, pela sua relação com o Latim, língua que adora, mas também pela sua sonoridade. Além disso, ES aponta o Grego (por ter um alfabeto diferente e por ter um amigo grego e, assim, poder comunicar com ele na sua LM), o Romeno (por conhecer e conviver com uma família romena) e o Chinês (devido ao fascínio pelos caracteres). Da experiência como aluna Erasmus destaca os contactos com colegas espanholas e com o Catalão, com o colega grego e com uma colega alemã, com quem falava Inglês. Confessa que não gostaria de aprender Alemão, particularmente devido à sonoridade da língua. ES contactou ainda com brasileiras e achou estranho algumas incompreensões, uma vez que falavam a mesma língua. Ainda em relação à variedade da língua portuguesa, considera que a viagem realizada aos Açores foi clarificadora. ES considera-se alguém que não desiste perante a incompreensão linguística e cultural, reconhecendo alguns dos seus estereótipos e a importância de se aprender línguas para nos conhecermos a nós próprios.

JO gosta de comunicar, de contactar com pessoas e de aprender com elas. Por isso, considera-se muito melhor na oralidade do que na escrita. Reconhecendo que esta foi uma

decisão estratégica (para JO poder vir para o continente), a sua primeira opção foi Comunicação Social e só depois o curso de ensino (Português-Inglês), apesar de não ter uma preferência clara por uma ou por outra. Tendo entrado na segunda opção, JO nunca achou que estivesse no curso errado, pois considera que é uma área na qual se sente realizada.

Na escola aprendeu o Inglês, o Francês e o Alemão, língua que não se lembra de falar desde essa altura. Já o Francês, tenta falar com alguns dos familiares que estão em França, mas a conversa tende a ser feita em Inglês, língua que JO domina melhor. Por essa razão, assume que qualquer tentativa em estabelecer uma conversação com pessoas de outras línguas é em Inglês, como por exemplo com alunos de outras nacionalidades (franceses, ingleses, alemães e italianos) ou com os filhos de emigrantes nos Estados Unidos de férias na ilha.

Além das viagens a França e ao Canadá, nas quais considera não ter tido grande contacto com a cultura e as pessoas desses países, visto ter ficado na comunidade portuguesa, JO considera que não tem um contacto muito vasto com pessoas de outras culturas e países, reconhecendo que o que conhece é mais teórico, fruto da televisão e dos livros. No entanto, considera que a viagem ao Canadá foi muito importante no sentido em que a tornou mais consciente da existência de sociedades diferentes, o mesmo se passando com o contacto, ainda que esporádico, com turistas ou até mesmo com as pessoas do continente, o que a faz conhecer outros modos de estar/ser, um pouco melhor a sua própria realidade e a si própria. JO confessa que a aprendizagem de línguas na escola foi algo “natural”, que tinha que acontecer, destacando que sempre teve um maior interesse pela parte mais cultural do que pela linguística. Por essa razão, decidiu abandonar a aprendizagem do Francês e iniciar o Alemão.

JO considera-se uma comunicadora bastante limitada, pois para além da sua LM, só se sente à-vontade para comunicar em Inglês (pelo medo de errar e de não a compreenderem). JO gostaria de aprender Francês (por considerar que não aprendeu o suficiente) e Italiano (pelo fascínio pela cultura). JO reconhece que tem sempre medo da mudança, ponderando sempre bastante até dar o passo que a faz mudar. Acrescenta, no entanto, que gosta de conhecer coisas novas.

Terminada esta apresentação, os próximos capítulos darão corpo à análise dos dados, de acordo com os momentos que nos pareceram mais *significativos* simultaneamente do ponto de vista da formação das futuras professoras de línguas e da própria investigação. Serão capítulos caracterizados por uma descrição que se procura compreensiva e construtora de uma “teoria realista” (Araújo e Sá, 1998: 8) do percurso “plurilingue” das formandas.

Capítulo 2 – O momento de descoberta

Em busca de um pensamento plurilingue: imagens da Língua

Este *Momento de descoberta* introduz-nos no *andamento* do percurso de formação das futuras professoras de línguas, correspondente ao 4.º ano curricular e ao primeiro contacto com as disciplinas da área da Didáctica, em particular Educação em Línguas (1.º semestre)⁷⁰ e Didáctica da Língua Estrangeira (DLE) (2.º semestre) (Anexo A-1, planos de curso), dando início ao processo de transição de um pensamento centrado na relação eu/aluno de línguas para um pensamento focalizado na relação eu/futuro professor de línguas. Corresponde, ainda, este capítulo ao momento inicial da transição do contexto da formação para o contexto escola, da Prática Pedagógica, dando-nos a conhecer algumas das dificuldades das futuras professoras relativamente ao seu projecto identitário, o que será dizer aos trajectos e aos modos de apropriação identitária.

Assim, a designação que decidimos atribuir a este momento – de *descoberta* – decorre de fragmentos discursivos como o que apresentamos e que nos alertaram precisamente para as *descobertas e os acordares* profissionais das professoras em formação:

“para mim foi um papel importantíssimo/ sobretudo a Didáctica do/ *despertou* em nós/ se calhar a essência de ser professor/ e.../ e fez-nos tomar consciência das nossas dificuldades/ daquilo que temos que desenvolver e assim ahm” (AL, Anexo A-4, #88, destaque nosso).

Este capítulo introduz-nos, igualmente, na nossa problemática, isto é, a imagem da língua como objecto curricular no processo de tornar-se professor de línguas, olhando-a de um ponto muito particular: o do contacto das futuras professoras com o discurso do plurilinguismo e da intercompreensão, da receptividade (ou não) a esse discurso e do impacto do mesmo na imagem da língua experiencialmente construída.

Este *Momento de descoberta* corresponde ao período anterior ao *Percurso de Formação em Intercompreensão* e através dele procuramos obter algumas respostas relativamente a uma das nossas questões de investigação:

⁷⁰ Neste primeiro semestre as futuras professoras frequentavam ainda a disciplina de Didáctica do Português (cf. Anexo A-1, programa da disciplina). Pelo facto dos alunos não terem realizado qualquer tipo de diário reflexivo, optámos por não fazer qualquer recolha de dados neste contexto.

Que imagens das línguas como objecto curricular têm os futuros professores? Que evoluções podemos identificar? Que factores as determinam⁷¹?

Neste sentido, começaremos por uma análise individual de cada uma das professoras em formação, análise esta processual e apenas focalizada no discurso relativo à língua (deixando de lado, por exemplo, aspectos relacionados com características gerais que atribuem à profissão professor), para posteriormente retirarmos ilações comuns às quatro professoras sobre a língua, o conhecimento didáctico e a identidade profissional. Socorremo-nos, para o efeito, dos Anexos A (A-1: Programas das Disciplinas; A-2: Trabalho de Grupo; A-3: *Diários*; A-4: *Entrevista 1*)⁷², relativos ao ano lectivo 2001/2002 (4.º ano) e 2002/2003 (início da Prática Pedagógica).

No processo de análise individual, através da interpretação de fragmentos discursivos, foi-nos possível atribuir a cada futura professora um *leitmotiv* que nos ajuda a caracterizar cada uma das formandas.

2.1. AL – “a compreensão da dimensão do outro”

O momento da *Educação em Línguas*

(Outubro de 2001 a Janeiro de 2002)

A primeira reflexão sobre a língua como objecto curricular (04 de Novembro de 2001) que surge, ao analisarmos o diário desta futura professora, tem lugar aproximadamente um mês depois do início do ano lectivo 2001/2002, situando-se, curricularmente, no contexto da disciplina de Educação em Línguas. O esquema seguinte sintetiza essa reflexão:

⁷¹ Os factores serão sistematizados numa parte final deste trabalho, no Capítulo 4 desta Parte II.

⁷² Os anexos destacados a *itálico* são os dados principais. Os restantes anexos são dados subsidiários que nos ajudaram a corroborar e/ou afastar as interpretações que íamos fazendo.

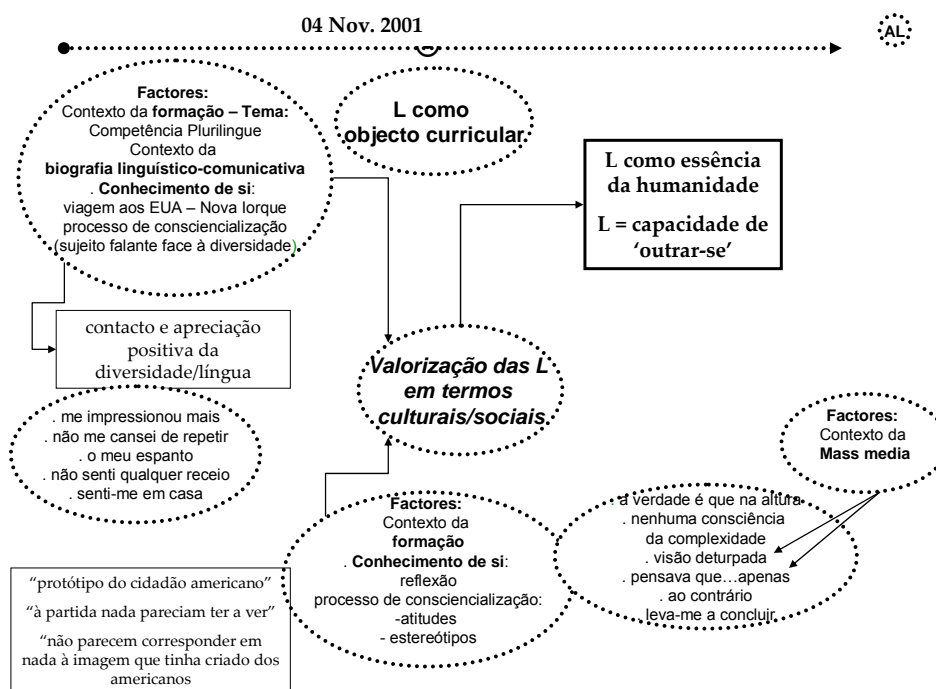


Figura 11 – Esquema descritivo-interpretativo 04/11/2001⁷³

A professora em formação⁷⁴ contextualiza esta reflexão no decorrer da interacção entre as actividades de formação sobre o tema da Competência Plurilingue, que está no momento a realizar na componente prática da disciplina, e uma conversa com uma amiga sobre o ataque de 11 de Setembro às Torres do World Trade Center (2001). Nessa conversa, AL apercebe-se da existência de uma comparação entre as referidas Torres Gémeas e a Torre de Babel (episódio bíblico). Começando a estar mais sensível às questões da diversidade linguística e cultural, a futura professora estabelece relações entre as temáticas do contexto da formação, a analogia bíblica e uma experiência pessoal de natureza linguístico-comunicativa. Esta última, ao ser por si recuperada, permite que AL fundamente a leitura que faz das situações de diversidade e de contacto intercultural. Parece-nos que a recuperação da experiência pessoal – uma viagem que realizou aos EUA, a Nova Iorque – reinterpretada à luz das reflexões actuais, elas próprias informadas pelas

⁷³ Os esquemas que percorrem este capítulo assumem-se como mapas síntese das principais ideias de uma dada entrada no Diário (Anexo A-3). Cada mapa indica o contexto do surgimento da reflexão, alguns dos processos desencadeados (por exemplo, questionamento, ...) e as principais ideias que ressaltam dessa reflexão. Todos juntos, os mapas dão-nos a progressão do pensamento de cada futura professora relativamente à imagem da língua.

⁷⁴ O nosso discurso irá variar entre futuras professoras, formandas, professoras em formação, de modo a não nos tornarmos repetitivas.

temáticas abordadas na disciplina de Educação em Línguas, a ajuda a recolocar-se numa outra perspectiva face às línguas, sobretudo de um ponto de vista social e da intercomunicação.

Partindo da citação que transcreve, “Babel não é uma maldição, nem uma praga; Babel é a própria condição comunicativa do ser humano” (Gomes, 1993: 82), diremos que, nesta reflexão, é possível observar a futura professora a valorizar as línguas em termos culturais e sociais, a reconhecer que a diversidade não deverá ser um entrave ao diálogo e que faz parte da essência da humanidade. AL percebe a importância da capacidade do sujeito em “outrar-se”, sendo esta uma ideia-mote que vai espreitando ao longo das suas reflexões. Como esclarece,

“Ora, se há alguma relação entre as Torres Gémeas do World Trade Center e a imagem da Torre de Babel, eu penso que esta só pode ser entendida como algo positivo e que reflecte a tal “condição comunicativa do ser humano”. [...] É então neste sentido que posso, com quase toda a certeza afirmar, que o World Trade Center, enquanto um dos “monumentos” mais emblemáticos dos Estados Unidos, é (mesmo após a sua destruição) um dos mais perfeitos exemplos de como se deverão estruturar as sociedades do futuro. A construção de novas “Torres de Babel” não é certamente uma praga, como afirma o autor, mas sim algo inevitável e da qual está dependente a sobrevivência da Humanidade. [...] Esta pequena reflexão acerca deste assunto leva-me a concluir que não são as barreiras linguísticas que causam mais entraves à relação entre os povos, mas que, pelo contrário, é a incapacidade de nos pormos no lugar dos outros que nos leva, muitas vezes, a recusar estabelecer um diálogo com eles e, em última instância, a considerar que “Babel” é, na realidade, uma maldição” (Anexo A-3, 04/11/2001).

Parece-nos que ressaltam três grandes aspectos do discurso de AL. Primeiro, a percepção da importância da preservação da diversidade das línguas e das culturas e de que essa pluralidade é um dos pilares da humanidade. Depois, a noção de uma comunicação múltipla e plural como algo positivo e “real”, passando a compreender a diversidade num sentido mais lato como parte integrante das sociedades, o que nos leva a concluir que compreende as limitações de uma visão monolítica do mundo. Por fim, as palavras desta formanda remetem-nos para as atitudes e os comportamentos face aos outros e à própria comunicação ao destacarem a importância de uma capacidade de relativização do sujeito e distanciamento de si próprio versus uma posição de fechamento em si, que parece condenar.

Fortemente cunhada pela recuperação da experiência pessoal, esta reflexão é intensamente marcada por um olhar para trás, um olhar para si e para o que sentiu e pensou quando visitou Nova Iorque e as Torres, o que conduz a professora em formação a um processo de consciencialização, que concorre para um maior conhecimento de si enquanto sujeito face à diversidade, mas que também a leva a revalorizar as línguas, as culturas e a sua interacção como algo positivo e, sobretudo, a reconhecer a importância da abertura e da disponibilidade para entrar em diálogo com o outro. Expressões como “me impressionou mais”, “não me cansei de repetir”, “o meu espanto”, “não senti qualquer receio”, “senti-me em casa” ou “a verdade é que na altura”, “nenhuma consciência”, “da complexidade”, “visão deturpada”, “pensava que...apenas”, “ao contrário”, “leva-me a concluir” ajudam-nos a perceber esta reinterpretação e o forte impacto desta experiência na construção de sentido de leituras teóricas que tem vindo a efectuar.

Neste seguimento, parece-nos que esta reflexão é um exemplo claro da interacção entre a imagem de si (na figura do sujeito comunicador e das experiências linguístico-comunicativas que consigo traz para o momento da formação) e a imagem da língua (que, como objecto curricular, se depara com novas possibilidades de reconstrução). Com efeito, a consciencialização demonstrada pela futura professora, reforçada pelo contacto intercultural recuperado, torna-se desencadeadora de uma aceitação da diversidade linguística e cultural, demonstrando compreender que as línguas e as culturas deverão ser entendidas como um factor harmonizador da sociedade. Podemos concluir ainda que, nesta reflexão, AL desenvolve uma mundivisão mais alargada e a consciência da complexidade do tecido social, mostrando capacidade em compreender a multidimensionalidade do mundo.

Estes aspectos serão retomados por AL numa reflexão posterior, que analisamos de seguida.

Numa segunda reflexão sobre a língua, cerca de vinte dias depois (25 de Novembro de 2001), a futura professora dá mostras de uma maior profundidade e complexidade de pensamento sobre as questões da diversidade linguística e cultural. O factor desencadeador desta reflexão é um texto de Maria Ausenda Babo (1998), objecto de

reflexão nas últimas semanas na disciplina e que a faz ponderar sobre temas ligados à comunicação e à sociedade, ao imperialismo linguístico, à língua inglesa como língua franca. Assistimos a um processo de reflexão e de posicionamento crítico, de problematização e de tomada de posição. O esquema apresentado procura ilustrar os meandros dessa reflexão:

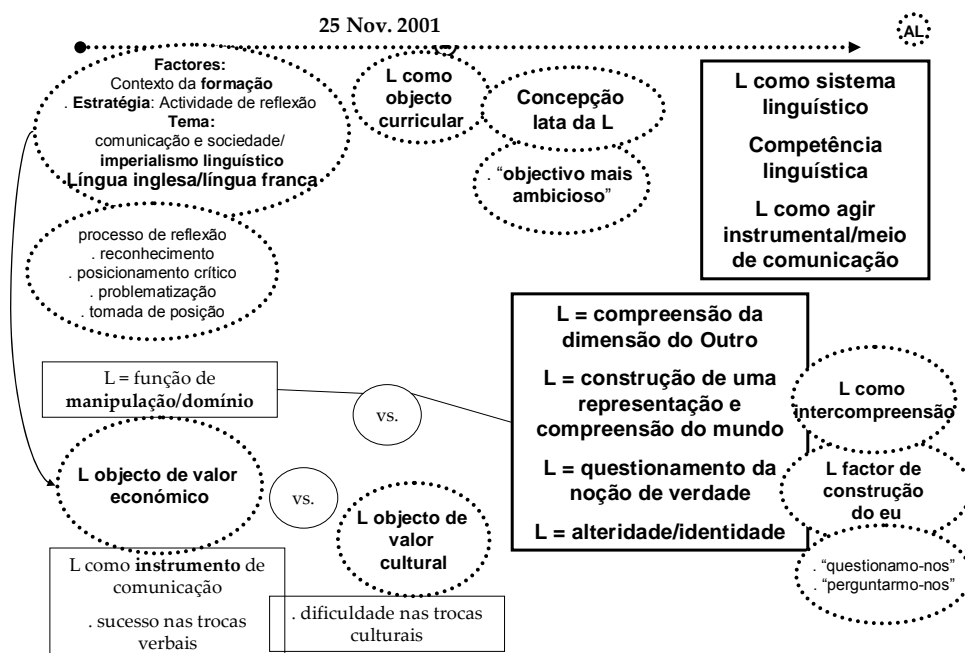


Figura 12 – Esquema descritivo-interpretativo 25/11/2001

Das palavras de AL, depreendemos que esta se tem preocupado com as funções das línguas, as finalidades do seu ensino e a necessidade de agir sobre visões estereotipadas das línguas.

Os temas e as actividades de reflexão/discussão realizadas nas aulas de Educação em Línguas levam a que AL se torne mais consciente dos estatutos e funções sociais das línguas. Esta reflexão permite-nos ver, antes de mais, AL a expandir e a problematizar as funções das línguas na sociedade e na comunicação em geral, ao aperceber-se das implicações culturais e sociais da existência de uma língua única de comunicação (Crystal, 2006; Moreira, 2006). Vemos, ainda, como isso é de alguma forma transposto para a

imagem da língua como objecto curricular, o que lhe permite aprofundar as noções que tem sobre as finalidades do ensino das línguas.

Com efeito, o tópico de base para esta reflexão – a língua franca – permite que a futura professora comece a contrapor, por um lado, a língua como objecto de valor económico, em que a vê assumir uma função de manipulação e domínio e, por outro, a língua como objecto de valor cultural. Atentemos nas suas palavras,

“Foi, então, neste sentido que o mundo assistiu ao nascimento do inglês como língua franca, como língua universal, cujo objectivo seria estabelecer a aproximação entre os diferentes povos e que se traduziu na (quase) “imposição” de um sistema linguístico que é, hoje em dia, partilhado por uma grande parte dos falantes do mundo. Contudo, e apesar de considerar que a língua inglesa tem facilitado a comunicação entre povos, tenho que concordar com a autora quando esta realça o carácter meramente “instrumentalista” daquilo que ela denomina de “esperantínglês mundialista”. Ou seja, a língua inglesa tem garantido, na maior parte das vezes, o sucesso das trocas verbais, mas tem, por seu turno, em inúmeras outras vezes, dificultado as trocas culturais” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Embora consciente das razões do surgimento de uma língua que facilite a comunicação, assente na necessidade do sujeito estabelecer diálogo e de se fazer entender, AL parece perceber os aspectos negativos da “‘imposição’ de um sistema linguístico”, ligados a motivos de carácter político-económico.

Na verdade, esta formanda mostra compreender o carácter meramente funcional atribuído a qualquer língua franca, que a esvazia, muitas vezes, de dimensões que começa a valorizar, como a cultural e a identitária, o que nos parece indiciar o respeito pela singularidade de qualquer língua e pela diversidade de significados de que é portadora e criadora. Parece-nos que, neste contexto, a transcrição que a futura professora faz da palavra “esperantínglês” se mostra particularmente feliz, no sentido em que, se tivermos em mente algumas das críticas feitas ao Esperanto se prendem precisamente com a “falta” desta dimensão cultural e identitária, vemos a posição de AL reforçada (Babo, 1998; Eco, 1996; Ó Rian, 2006⁷⁵). Assim, se, por um lado, a professora em formação manifesta compreender a importância e a necessidade de se estabelecer contacto com os outros, *“cada vez mais evidente com o fenómeno da Globalização”*, e, neste contexto, a necessidade de

⁷⁵ Ó Rian (2006) tem uma perspectiva diferente ao considerar que o esperanto poderá ter uma função propedêutica. Na sua opinião, o esperanto poderá contribuir para a melhoria da aprendizagem das línguas e, simultaneamente, ajudar a diminuir a hegemonia linguística do inglês em favor de um plurilinguismo europeu.

uma língua de comunicação, por outro, julgamos poder dizer que AL compreende a importância da dimensão cultural no diálogo com o outro.

Em suma, encontramos indícios de que AL está mais consciente da função manipuladora da língua, concebendo-a como um instrumento de poder, ao fazer uma leitura crítica da sociedade e da hegemonia linguística, parecendo estar mais consciente dos jogos de poder e negociação que podem estar por trás do uso de uma língua e/ou da sua imposição. Recorrendo às suas palavras,

“[devemo-nos] perguntar se o uso que fazemos das línguas e culturas que conhecemos/dominamos será feito em favor da tolerância e do entendimento ou, pelo contrário, em favor dos nossos próprios interesses políticos, económicos e sociais” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Neste contexto, e como já avançámos, consideramos bastante relevante a relação que a futura professora estabelece, a dada altura na reflexão, entre os objectivos da língua inglesa enquanto língua universal de comunicação e a língua inglesa como objecto de ensino/aprendizagem. À luz do que tem vindo a exprimir, considera que:

“Se tivermos em consideração a forma como geralmente o ensino da língua inglesa é efectuado no nosso país, facilmente constataremos que o seu principal objectivo tem sido fornecer aos seus alunos um sistema linguístico que lhes garanta a sobrevivência num mundo cada vez mais exigente” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Olhando para o ensino da LE tendo como referente a comunicação em geral, julgamos que, no decorrer desta reflexão, AL percebe as limitações de um ensino das línguas centrado no desenvolvimento da competência linguística, desconsiderando outras dimensões da competência comunicativa (cf. Andrade, 1997; QECR, 2001).

Temos pistas discursivas que nos levam a concluir que a futura professora começa a perceber que ensinar línguas significa trabalhá-las como uma competência de comunicação global (plurilingue) e não unicamente como um sistema linguístico com regras a ensinar. Neste sentido, parece-nos que se estabelece, no pensamento de AL, um paralelo entre a competência linguística e o carácter instrumentalista ou funcional da língua e da sua aprendizagem, o que não deixa de ser curioso se considerarmos que as práticas de ensino ligadas a um ensino que privilegia aspectos linguísticos se mostram

uma imagem bastante forte no imaginário dos (futuros) professores de línguas (cf. Parte I, Capítulo 2, 2.5.3 e 2.5.4).

A futura professora questiona as possibilidades do desenvolvimento da “mera competência linguística” “para o estabelecimento de uma verdadeira comunicação entre povos”. A palavra “verdadeira” merece um especial destaque, no sentido em que remete para uma visão da língua como capital cultural (Bourdieu, 1982: 68; 2002⁷⁶), portadora de sentidos e nuances identitárias,

“Chegamos, portanto, à conclusão que a língua não pode ser dissociada da cultura, da qual ela é, aliás, um reflexo” (Anexo A-3, 25/11/2001),

deixando transparecer que, só através de uma compreensão da língua nesse sentido, se poderá promover uma aprendizagem linguística que contribua para uma comunicação bem sucedida, pois atenta às subtilezas culturais e socais que as línguas encerram. Nas suas palavras,

“Todavia, a mera competência linguística não parece ser, por si só, suficiente para o estabelecimento de uma verdadeira comunicação entre povos. Esvaziada de qualquer componente cultural, a aprendizagem de línguas estrangeiras promove, muitas vezes, não só a criação de opiniões estereotipadas (e preconceituosas) em relação a outros povos/culturas, mas também a incapacidade de compreender totalmente uma série de enunciados com os quais podemos eventualmente ser confrontados. Por exemplo, um aluno cuja língua materna seja o português só compreenderá claramente o provérbio americano “a penny saved is a penny earned” se possuir um conhecimento razoável da cultura americana” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Em suma, a professora em formação mostra compreender os aspectos negativos de uma ‘língua para todos’, que se prendem com a ‘imposição’ de um determinado sistema linguístico nas situações de comunicação, empobrecendo-as e descaracterizando-as, já que a língua adquire um carácter instrumentalista e artificial, ficando desprovida da sua essência cultural. Neste sentido, reiteramos que AL estará a desenvolver uma visão mais abrangente da comunicação e mais holística da língua e dos diálogos interculturais, ficando mais sensível ao facto de que um ensino da língua valorizador apenas da competência linguística perpetuará uma imagem pragmática e instrumental da língua, não dando a conhecer a sua natureza cultural e identitária.

⁷⁶ cf. Pierre Bourdieu, *Sciences Humaines*, Numéro spécial, 2002.

De realçar que, tendo vindo a assumir uma linha argumentativa (que julgamos ilustrativa de um posicionamento crítico cada vez mais coerente e reflexivo), o discurso da professora em formação reenvia-nos ainda para uma das ideias que parece começar a ganhar cada vez mais consistência no seu pensamento, em concreto a de que

“a aprendizagem de línguas estrangeiras deverá ser direccionada para um objectivo muito mais ambicioso: a compreensão da dimensão do Outro. Ou seja, desenvolver no indivíduo os princípios de tolerância, respeito, compreensão, abertura, empatia...entre muitos outros” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Estas palavras assumem particular destaque pois vêm realçar um movimento de abertura na imagem da língua como objecto curricular desta professora em formação para a dimensão política, educativa e formativa das línguas.

Julgamos que esta *dimensão do outro* a valorizar no ensino das línguas assentará na compreensão da língua como uma construção interpessoal. Apoiamos esta nossa interpretação nas palavras iniciais da reflexão desta professora em formação que nos remetem para a “...*necessidade que eu considero intrínseca a cada indivíduo*” (D, 25/11/2001) de se relacionar com os outros através da língua. Diríamos que língua como meio de comunicação e, simultaneamente, como espaço da relação eu-tu-nós, no sentido em que AL nos diz:

“Na verdade, nós não somos ninguém sem os outros. Eu não consigo imaginar o que seria se não tivesse uma família, um grupo de amigos, pessoas com quem conversar. Nós só existimos porque os outros também existem” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Se quisermos ir mais além na nossa interpretação, pensamos que a futura professora compreenderá a natureza social e comunicativa do sujeito, que se constrói na interdependência e no diálogo com o outro.

Assim, ao compreender a língua e o sujeito na sua alteridade, AL mostra compreender igualmente a língua como factor de apropriação de sentidos e (re)construção do sujeito, através da qual cada um desenvolve interpretações do mundo e leituras de si próprio e dos outros. Como afirma:

“Ora, se considerarmos que é através da linguagem verbal que o Homem constrói a complexidade do seu mundo cultural e social (ultrapassando, portanto, o quadro da mera sobrevivência

biológica), podemos então afirmar que o conhecimento das línguas não apenas uma das vias para se estabelecer a comunicação entre povos, mas sim "a via" por excelência. É, de facto, a linguagem verbal que nos distingue enquanto seres humanos/rationais e cuja principal característica reside precisamente numa necessidade constante de nos relacionarmos com os outros" (Anexo A-3, 25/11/2001).

Estas ideias saem reforçadas quando nos apercebemos de que AL compreende que as línguas são fonte de enriquecimento pessoal, de consciencialização e de pertença, manifestando entender que a aprendizagem de línguas significa ir além de uma aprendizagem funcional e pragmática das mesmas,

"É, então, neste sentido que se torna imperativo o conhecimento de línguas estrangeiras, uma vez que este não só nos permite comunicar mais eficazmente com os outros, como também (e sobretudo) nos transforma em pessoas mais ricas, conscientes e capazes de entender a diversidade/heterogeneidade não como uma barreira ou muro que nos separa, mas sim como algo a que também pertencemos (e que caracteriza, pela positiva, o nosso planeta)" (Anexo A-3, 25/11/2001).

Neste seguimento, pensamos poder fazer um breve ponto da situação relativamente à imagem plurilingue da língua-objecto curricular.

Vemos que, de uma imagem da língua mais ligada à da língua como um sistema linguístico, ao desenvolvimento da competência linguística dos aprendentes e à língua como um agir instrumental ou meio de comunicação, AL parece expandir essa imagem ao englobar finalidades políticas e formativas (cf. Andrade, 1997; Pinho & Andrade, 2004a) – a compreensão da dimensão do outro. Diremos que se estará a iniciar um processo de confrontação entre duas imagens (a gramatical e linguístico-pragmática e a político-formativa), no qual AL procura que a imagem da língua-objecto curricular se torne mais plural e mais relacionada com questões de alteridade e de educação para os valores (Andrade, 1997; Marques, 2002). Esta inferência permite-nos dizer que se estará a desenhar o caminho para a construção de uma imagem da língua mais harmoniosa com o desenvolvimento da competência plurilingue, sobretudo na sua dimensão sócio-afectiva, tal como entendida por Andrade & Araújo e Sá et al. (2003) e Melo (2006).

Com efeito, é de realçar a forma como AL questiona os estatutos e as funções das línguas nas vidas dos sujeitos, mostrando uma consciência mais crítica e a capacidade de uma leitura do "texto" social e político subjacente às práticas e atitudes comunicacionais,

“Penso que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve, antes de mais nada, levar-nos a questionar a nossa versão de “verdade” (será que, por exemplo a minha verdade é a verdade do povo afegão?), a questionarmo-nos sobre qual é o preço a pagar por pertencermos a uma determinada comunidade linguística (será que as comunidades linguísticas que não tenham acesso a uma determinada língua acabarão por ser esquecidas/discriminadas?), a perguntarmo-nos se o uso que fazemos das línguas e culturas que conhecemos/dominamos será feito em favor da tolerância e do entendimento ou, pelo contrário, em favor dos nossos próprios interesses políticos, económicos e sociais” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Em relação a estas palavras, realçamos o uso da primeira pessoa do plural, por nos remeter para a inclusão de si própria no que defende, o que nos leva a depreender que, ainda que talvez de forma ténue, compreenda a importância da auto-análise, do auto-conhecimento, e do auto-questionamento do professor sobre as mensagens que passa aos alunos.

Ao reflectirmos sobre o trecho acima transcrito, em concreto na ligação que a futura professora estabelece entre o ensino de línguas e o questionamento da “noção de verdade”, algumas palavras emergiram: *subjectividade, flexibilidade, relativização e compreensão*. Parece-nos que AL começa a perceber que ensinar línguas implica fazer desenvolver a perspectiva crítica dos alunos, proporcionando-lhes, diremos nós, momentos de reflexão sobre si próprios na relação com o outro, a “estranharem-se” e a quebrarem seguranças pessoais, levando-os a perceber a subjectividade das interpretações, tornando-os mais flexíveis e ensinando-os a relativizar as suas próprias imagens sobre os outros, as línguas, o mundo.

Parece-nos que as palavras *questionar* e *perguntar* comportam um duplo significado no contexto desta reflexão, no sentido em que, diremos nós, nos poderão indicar (i) precisamente uma falta de questionamento da parte desta futura professora até este momento e (ii) a consciência que vem a adquirir da importância de se envolver e envolver os seus alunos, em processos de questionamento sobre “o mundo das línguas e das culturas”.

As palavras acima transcritas – “*qual é o preço a pagar por pertencermos a uma determinada comunidade linguística (será que as comunidades linguísticas que não tenham acesso a uma determinada língua acabarão por ser esquecidas/discriminadas?)*” – traduzem o que designaremos de uma *consciência linguístico-social crítica* (Phipps & Guilherme, 2003: 196)

face a questões de hegemonia linguística, no sentido em que a professora em formação parece começar a entender as sérias implicações e perigos subjacentes à desvalorização de determinadas línguas e culturas em detrimento de outras. Mais, parece estar subentendida nas suas palavras a ideia de que o domínio de uma língua na comunicação poderá contribuir para o desaparecimento de outras línguas e para a perda cultural, social e pessoal que tal desaparecimento implicará. Pensamos que as suas palavras reflectem também o entendimento de que as línguas mais poderosas (económica, politicamente, ...) e os seus falantes terão mais possibilidades de “singrar” porque detentores de poder, “capital” (Bourdieu, 1982). Neste seguimento, AL considera que:

“Tendo em conta tudo o que fui dizendo, resta agora refutar a ideia de que existem “línguas de primeira” e línguas de segunda”. Como sabemos é atribuído um valor diferente às línguas consoante o número de falantes que possuem, o lugar que ocupam em poderosos centros administrativos, económicos ou políticos, entre outros critérios. Contudo, estas divisões não passam de meras convenções criadas pelo Homem para “compartimentar” as diversas línguas. Esta é, aliás, uma característica do ser humano: criar categorias, realizar estatísticas... numa tentativa de criar uma certa ordem (social, política, económica ou linguística)” (Anexo A-3, 25/11/2005).

Manifestando-se contra hierarquizações das línguas, sobretudo associadas a questões de poder político e económico, mas simultaneamente consciente da existência das mesmas, a professora em formação mostra um sentido crítico face a “desníveis” entre os estatutos das línguas e aos constrangimentos sociais e pessoais deles resultantes, bem como uma capacidade de ler além das “aparências”.

Julgamos que esta reflexão como um todo está fortemente marcada pela consciencialização da dimensão política e social das línguas que a futura professora procura interrelacionar com a imagem da língua como objecto curricular. Ao remeter para um “projecto global de intercompreensão”, compreendemos que AL valoriza cada vez mais a importância das relações positivas entre os povos e das disponibilidades para a interacção intercultural, sobretudo se associarmos esta interpretação à ideia forte da “compreensão da dimensão do outro”. Ou seja,

“Pode-se, contudo, concluir que as línguas não podem ser descritas em termos hierárquicos, uma vez que todas assumem um papel de destaque neste projecto global de intercompreensão. Desta forma, o “universo linguístico” do mundo actual não é mais do que um “puzzle” gigantesco onde

cada peça (=língua), independentemente do seu tamanho, formato ou lugar que ocupa, tem um valor essencial e insubstituível” (Anexo A-3, 25/11/2001).

Por fim, referimo-nos ainda à leitura de uma reflexão (22/12/2001) que nos permite falar de uma outra dimensão da imagem da língua e que se prende com a concepção de AL sobre *aprender línguas*. O esquema apresentado procura sistematizar esta reflexão:

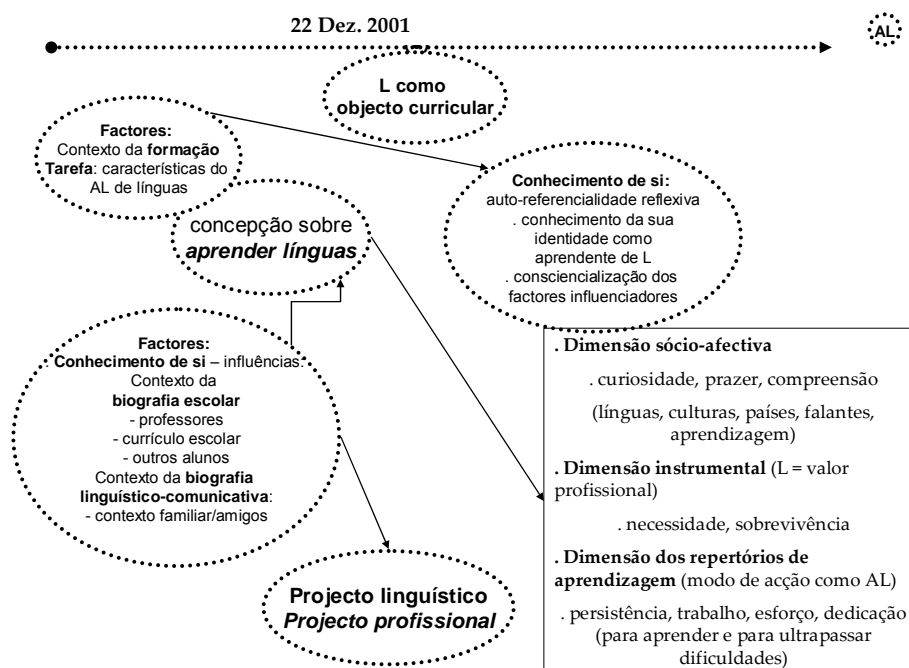


Figura 13 – Esquema descritivo-interpretativo 22/12/2001

Nesta entrada do diário, uma das últimas no contexto da disciplina de Educação em Línguas, a futura professora reflecte sobre as características do bom aluno de línguas, recuperando-se a si própria como exemplo de discussão ou exposição das suas ideias. Através desta auto-referencialidade, podemos ver AL a consciencializar-se de alguns dos factores que a terão influenciado na escolha do seu projecto linguístico como do profissional, factores que se situam no contexto da sua biografia escolar, nomeadamente os professores, o currículo escolar e outros alunos, e no contexto da sua biografia linguístico-comunicativa, através de amigos e familiares e de contactos com emigrantes. Mas nada melhor que lermos as suas palavras:

“Isto terá também a ver com o facto de, desde muito cedo, ter estado em contacto com emigrantes oriundos quer dos Estados Unidos quer da França”; “Para além disso, considero que muitas vezes

no meu percurso enquanto estudante fui negativamente influenciada por um professor menos dinâmico ou pouco motivador. Não sei se não terá sido, na verdade, o facto de ter tido sempre professores mais "interessantes" e dinâmicos a inglês (por oposição ao francês) que me influenciou na escolha do curso no final do 12º ano. Por fim, resta referir que o meu percurso enquanto estudante de línguas ficou um pouco mais pobre dada a falta de opções. Ou seja, nas opções que nos são apresentadas na área de Humanidades não nos é permitido, por exemplo, escolher latim e alemão se estivermos a frequentar inglês e francês. Esta foi, para mim, uma grande perda. Para poder ter latim (que eu considerava ser essencial para a minha formação enquanto futura professora de português - algo que nunca estive em causa) fui "impedida" de frequentar o alemão (era exigido que escolhesse ou a disciplina de história ou a de geografia). E... quem sabe... se a escola tivesse à disposição um maior leque de opções (tais como espanhol ou italiano) o meu percurso poderia muito bem ter sido outro. Em género de conclusão, posso afirmar que o percurso dos estudantes de línguas é em grande parte determinado pelas suas atitudes em relação ao mesmo, mas que a escola e os professores têm também a sua cota parte de responsabilidade na forma como o processo se desenrola" (Anexo A-3, 22/12/2001).

Um olhar mais clínico permitiu-nos, então, tecer algumas ilações sobre o que pensará AL sobre *aprender línguas*. Destacamos, claramente, uma dimensão sócio-afectiva, concretizada na curiosidade pelas línguas e culturas e de sobre elas construir conhecimento, no prazer de comunicar e na compreensão dos países e seus falantes, e uma dimensão instrumental e utilitária, em que a língua assume um valor profissional, ligada a questões de necessidade e sobrevivência no mundo do trabalho:

"Quanto às qualidades, penso que a que me terá acompanhado desde cedo terá sido a curiosidade em relação às línguas e, mais propriamente, às suas respectivas culturas. Na verdade, houve sempre em mim uma vontade de perceber algo mais não só sobre a minha própria língua e cultura, mas também sobre outros países, e de estabelecer contacto com pessoas que não falam a mesma língua que eu. Isto terá também a ver com o facto de, desde muito cedo, ter estado em contacto com emigrantes oriundos quer dos Estados Unidos quer da França"; "Houve uma altura em que a este prazer que sinto com a aprendizagem das línguas se associou também a necessidade. Hoje em dia é praticamente impensável "sobreviver" num mundo como o nosso sem deter um conhecimento razoável de pelo menos uma língua estrangeira" (Anexo A-3, 22/12/2001).

Podemos identificar, igualmente, uma dimensão mais relacionada com os repertórios de aprendizagem, em concreto com o modo de acção como aluna de línguas, em que se destacam a persistência, o trabalho, o esforço e a dedicação para aprender e para ultrapassar dificuldades e, também, o reconhecimento da auto-confiança como sendo um factor determinante para o sucesso pessoal na comunicação:

"Contudo, aquilo que melhor me caracteriza enquanto aluna de línguas é a persistência, o trabalho e o esforço, a vontade que não me deixa desanimar. Já no que diz respeito aos defeitos ou dificuldades que se me apresentam devo destacar sobretudo a falta de confiança em mim mesma,

que é muito mais visível quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira. Se, por um lado, considero que esta falta de confiança pode ser uma mais valia (ao fazer com que eu me dedique com mais empenho à aprendizagem da língua), a verdade é que em situações concretas de comunicação esta pode causar-me algum embaraço” (Anexo A-3, 22/12/2001).

Pareceu-nos relevante assinalar estas auto-referências de AL, pois julgamos que nos indicam capacidades e qualidades que, como futura professora, valoriza e poderá querer ver desenvolvidas nos seus alunos, mostrando-nos uma outra faceta da imagem da língua como objecto curricular, também preocupada com outras questões para além das grandes finalidades do ensino das línguas, como aliás veremos de seguida.

O momento da DLE

(Fevereiro de 2002 a Junho 2002)

Damos um salto no tempo para nos situarmos agora na disciplina de DLE, um tempo em que AL se mostra mais preocupada com a construção do seu conhecimento profissional, sobretudo na sua dimensão mais prática ou processual. É igualmente um período em que podemos identificar manifestações da imagem da profissão que vem a reconstruir.

Antes de avançarmos, depreendemos que, se no momento curricular de formação anterior a imagem da língua se estava a (re)construir através do diálogo com temáticas como o plurilinguismo, o imperialismo linguístico, a intercompreensão, portanto numa relação com o conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais das línguas (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a), neste momento, ela surge muito mais em interacção dialógica com a imagem de si própria como professora e a imagem da profissão, sobretudo com o conhecimento pedagógico geral tal como entendido por Sá-Chaves & Alarcão (2000a) ou com os processos ligados à instrução (Shulman, 1987, 1993; cf. Parte I, Capítulo 2).

Feita esta contextualização e assinalada a preocupação dominante de AL, nesta fase do seu percurso de formação, não será (ou será?) de estranhar o facto de não nos depararmos com uma única reflexão dedicada à língua do ponto de vista do plurilinguismo, à imagem do que acontecia numa primeira parte do diário. A única

referência mais específica neste sentido encontra-se na primeira reflexão que realiza na segunda parte do diário (10/03/2002), agora dedicado à disciplina acima identificada.

Nesta reflexão, a futura professora manifesta a sua vontade em *“ajuda[r] os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas”*, reconhecendo que esta nova imagem de si e da profissão, com a qual se diz sentir identificada, decorreu da temática do multiculturalismo abordada no semestre lectivo anterior. Embora estas palavras possam ser consideradas uma “ponte discursiva” entre as duas partes do diário, através desta reflexão, podemos compreender que a disciplina de Educação em Línguas (na forma dos conteúdos, das estratégias e dos processos reflexivos que terá suscitado) contribuiu para processos “sísmicos” de reformulação de “certezas absolutas” e para um alargamento de perspectivas sobre a imagem que teria sobre a língua. Concluimos que, tal como a própria futura professora nos diz, AL tem uma concepção mais alargada das práticas linguísticas, que se prende com uma imagem da língua ligada ao desenvolvimento da *“capacidade de interagir com os outros”* (10/03/2002). As palavras de AL que reproduzimos remetem-nos para aspectos em transição no seu pensamento profissional:

“A própria matéria leccionada durante as aulas teóricas (com a qual eu me identifiquei totalmente) acabou por suscitar em mim um interesse pela temática do multiculturalismo e por alterar a concepção que possuía em relação àquilo que deve ser um professor de línguas. Assim, apesar do meu gosto pela literatura não ter desvanecido, acho que este foi “ultrapassado” por outras prioridades. Já não me revejo tanto na professora que ajuda apenas os alunos a interpretar um texto, mas sim naquela que ajuda os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas”; “mudei radicalmente a minha opinião. De facto, considero agora que este é um dos grandes desafios que se coloca aos professores de línguas hoje em dia: desenvolver o quanto antes, nos alunos, a capacidade de interagirem com os Outros. Desta forma, posso dizer que a disciplina de Educação em Línguas permitiu-me reformular todo um conjunto de ideias que eram, até aqui inquestionáveis, abrindo, portanto, portas cuja existência eu não me tinha ainda apercebido” (Anexo A-3, 10/03/2002).

Como vimos dizendo, neste momento, a futura professora centra-se mais em tópicos e processos de instrução, em modos de fazer aprender línguas, preocupações que decorrem visivelmente das actividades de formação em que está envolvida e que a fazem assumir novos papéis. As reflexões a que nos referiremos de seguida, mostram-nos AL a construir conhecimento sobre a gestão da sala de aula e a desenvolver o seu repertório de ensino, na linha do que Shulman (1987a) chama de processos de transformação, um

conhecimento em construção que nos direcciona para outras facetas da imagem da língua como objecto curricular em desenvolvimento.

Por exemplo, ao analisarmos a reflexão de 08/04/2002, podemos aceder à consciencialização de AL sobre a importância de se dar lugar ao discurso do aluno na interacção de sala de aula, embora a professora em formação manifeste pouco conhecimento estratégico e processual para o fazer. Com efeito, através da observação e transcrição da aula de um professor mais experiente, a formanda, juntamente com o seu grupo de trabalho, mostra compreender a relevância do aluno ter um papel mais activo na interacção e, portanto, na aprendizagem, levando-a a seleccionar esse tópico como temática central do dossier⁷⁷ a realizar para a componente prática da disciplina. De suma importância parece-nos sobretudo o questionamento que faz e a esperança que deposita no apoio da “teoria”:

“De facto, parece-me que aquilo que nos propomos fazer é praticamente impossível. Como é que vamos fazer com que a interacção por parte dos alunos se sobreponha à do professor? E sobretudo, como é que vamos promover a interacção entre alunos? Estas minhas dúvidas advêm precisamente do facto de que, se aquela aula que observámos, e que pensávamos ter sido caracterizada pela participação dos alunos, acabou por revelar ser uma aula como tantas outras, como é que poderemos nós inverter esta tendência? Neste momento não consigo pensar em estratégias para ultrapassar este “problema”. Espero muito sinceramente que a bibliografia que estamos agora a começar de seleccionar e a iniciar a ler nos ajude efectivamente a arranjar meios para “dar a volta” a esta questão. Até porque do pouco que já tive oportunidade de ler, me parece que esta é uma situação incontornável, isto é, que por muito que se “reme contra a maré” acabamos sempre por nos deixar ir na “onda”. Daqui a algum tempo já poderei dizer se isto é ou não verdade...” (Anexo A-3, 08/04/2002).

Esta continua a ser uma preocupação que a acompanha, tal como explicitado na reflexão que realiza no diário um mês depois (09/05/2002) e que nos possibilita acompanhar as dinâmicas inerentes aos processos de planificação, aos processos pré-activos, se quisermos pensar com Clark & Peterson (1984), a “sentir” as dificuldades por que AL passa. As razões para trazermos para o espaço da análise da língua como objecto curricular as questões relacionadas com a planificação prendem-se com o facto de nos

⁷⁷ O Dossier didáctico consistiu numa tarefa de grupo no âmbito da componente prática de DLE. Este dossier deveria estar subordinado a um tópico didáctico em torno do qual as futuras professoras planificariam e desenvolveriam, numa turma real, uma unidade didáctica. Deveriam, posteriormente, transcrever a aula, analisá-la e fazer um relatório de avaliação. Este dossier deveria ser ainda enriquecido com fichas de leitura sobre o tópico seleccionado, criticamente analisadas. Deste dossier fazia ainda parte o diário de bordo, tarefa já iniciada em Educação em Línguas (Anexo A-3).

termos deparado casualmente, numa das entradas posteriores (19/05/2002), com o tópico temático orientador da aula que iriam leccionar – o racismo, e de termos verificado a inexistência explícita de reflexão que interligasse as preocupações de teor mais processual e pragmático predominantes com preocupações mais político-educativas .

Esta constatação leva-nos a inferir algumas ideias. Diz-nos que este facto poderá estar ligado com a imagem que a futura professora tem da própria disciplina. Se nos lembrarmos de textos e estudos relatados por Alarcão (1991/2006: 64-70; 2006: 189-198; 1994/2006: 184), em que se conclui que os alunos trazem consigo concepções sobre a natureza da Didáctica, sobre o que ela deverá desenvolver no processo de aprender a ser professor, veremos que esta hipótese fará todo o sentido. Neste contexto, AL poderá ter considerado que o estabelecimento dessa relação não seria valorizado neste espaço de reflexão, por considerar que a disciplina estará mais direccionada para o desenvolvimento de dimensões mais técnicas e processuais do conhecimento profissional, ou simplesmente devido a uma visão disciplinar compartimentada. Podemos, ainda, pensar numa outra possibilidade, também ela válida e que poderá ter a ver com o próprio tempo de construção de conhecimento, o que nos leva a considerar a possibilidade da futura professora ainda não ser capaz de conceber a *língua* de forma integrada. Esta hipótese ganha mais poder se nós saltarmos no tempo e olharmos para AL cerca de três meses depois.

Três meses depois ... o momento da *Entrevista*

(10 de Outubro de 2002)

Sensivelmente três meses depois do final do ano lectivo 2001/2002 e, portanto, da conclusão do diário, instrumento analisado nos pontos anteriores, realizámos uma entrevista com AL. Este foi um momento de recuperação, fortemente marcado pelo eixo temporal no sentido em que a futura professora, pelas solicitações da investigadora, deita um olhar para o passado com os “olhos do presente” e com uma perspectiva “futura”.

No início da sua experiência de estágio pedagógico, tendo já contacto diário com o ambiente escola e com o contexto específico da sala de aula, AL vivencia o seu papel como professora de línguas, o que lhe permite reflectir e analisar pensamentos anteriores e

algumas das temáticas agora com outro distanciamento e, também, com outra maturidade.

Como intuímos, a futura professora mostra ter uma imagem da língua como objecto curricular um pouco mais integrada, reconhecendo ter havido transformações, ligadas ao desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Palavras como “antes” e “agora” são significativas e ilustrativas da consciência de AL das transformações no que diz respeito ao projecto que tinha idealizado. A figura que apresentamos ajuda-nos a compreender um pouco melhor o que analisaremos de seguida:

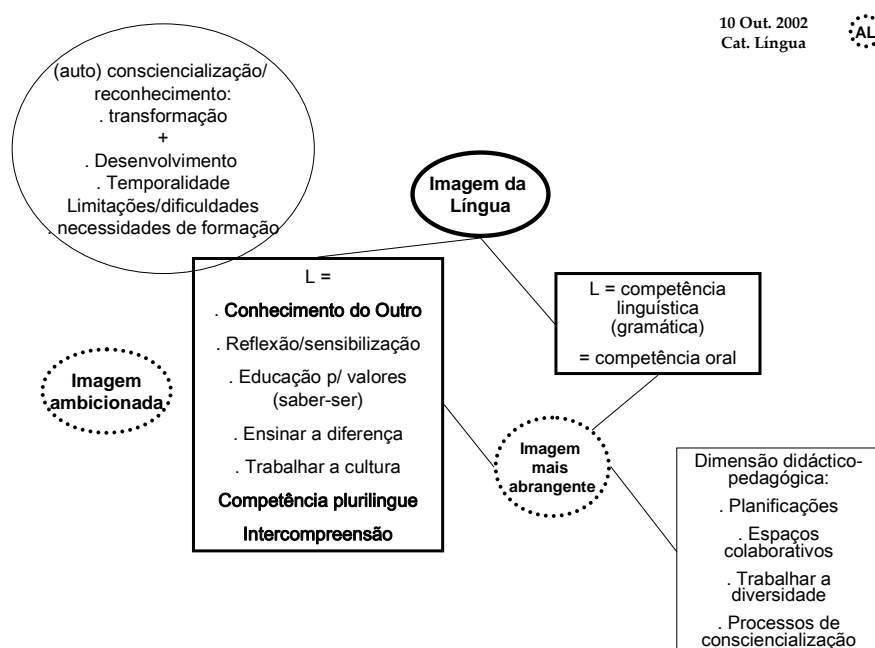


Figura 14 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002

Quando questionada sobre as razões para querer ser professora de línguas, AL remete-nos, novamente, para o *leitmotiv* que lhe associamos – a *compreensão da dimensão do outro*. Com efeito, esta parece ser uma ideia com a qual AL se sente bastante identificada e que vemos reforçada nesta entrevista, tendo para tal contribuído as suas próprias características como sujeito falante, sobretudo o gosto em comunicar com os outros, bem como as questões levantadas pela disciplina de Educação em Línguas:

“mas eu achava que conseguia fazer algo mais/ e *agrada-me esta tentativa de ajudar o outro/ a chegar//* e sobretudo LÍNGUAS/ porque eu gosto muito de comunicar/ gosto muito de comunicar/ gosto

muito de conhecer pessoas novas/ e acho que é uma oportunidade fantástica/ estou a adorar o ano de estágio/ estou a conhecer pessoas diferentes/ alunos com características completamente diferentes/ com dificuldades diferentes// e motivações/ e eu tenho que me adaptar a eles/ então as línguas para mim permitem-me trabalhar muito mais se calhar esses aspectos não só de língua mas também da personalidade e cultura das pessoas/ que eu adoro” (Anexo A-4, #06, 10/10/2002, *italico* nosso).

Esta citação permite-nos identificar duas imagens da língua como objecto curricular em negociação e confrontação, aliás uma dialéctica bem presente ao longo da entrevista. Uma imagem mais relacionada com o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, eventualmente ligada a uma perspectiva mais pragmático-comunicativa, e uma imagem da língua mais em sintonia com princípios ligados à dimensão (inter)cultural e ao plurilinguismo como valor (Beacco & Byram, 2003), como o agir ao nível das atitudes dos alunos face à comunicação e ao outro, também sinónimo de agir ao nível da personalidade dos alunos (interesses, motivações, valores e atitudes) e fazer desenvolver o conhecimento do outro. Vejamos:

“comunicativa?/ [...]porque também acho que é um dos objectivos do professor de línguas/ a comunicação/ que é a comunicação linguística/ tem que ter competência linguística e fazê-los falar/ e é comunicação também cultural/ fazê-los expor um bocadinho da sua cultura/ da sua personalidade/ dos seus interesses/ motivações ahm” (Anexo A-4, #12, 10/10/2002);

“eu acho que é exactamente isso/ não é só ensinar a língua/ porque eu não sei até que ponto eu vou conseguir/ e já estou a notar isso agora/ até que ponto eu vou conseguir desenvolver uma competência linguística/ mas se pelo menos eles conseguirem ahm// compreender/ ir lá fora comunicar com o outro e sobretudo entender as diferenças que existem em termos de línguas/ por exemplo ao nível do português/ diferenças que existem no português/ na cultura portuguesa/ porque nós muitas vezes não temos afinidades com os portugueses ahm// sem ser afinidades/ se calhar temos conflitos mesmo com portugueses/ que são diferentes de nós/ e então através das diferenças no português nós podemos fazê-los também compreender outras culturas que eu acho que são giríssimas” (Anexo A-4, #08, 10/10/2002).

Um olhar mais atento exige que dediquemos maior cuidado à expressão “mas se pelo menos” presente neste último fragmento. Por um lado, poder-nos-á levar a pensar que o objectivo principal a atingir com o ensino de qualquer língua é o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos com intuitos mais pragmáticos (não podemos esquecer que esta parece ser a imagem mais forte que traz do seu percurso escolar). Por outro lado, através do vocábulo “sobretudo”, vemos a futura professora a tocar em aspectos relevantes do ponto de vista do plurilinguismo, já que mostra

compreender a importância de consciencializar para a diferença nas suas várias nuances (linguística, cultural, pessoal ou individual). A professora em formação parece pensar no espaço da aula de línguas como um espaço ideal para ensinar a compreensão e a aceitação intra e inter-linguística, o que será dizer a compreensão do outro e da alteridade, pois não podemos descurar que a língua é factor de construção e negociação de identidades.

Mas este trecho deixa-nos concluir que, se nos deparamos com prioridades confusas à luz dos princípios mais actuais para o ensino das línguas (Beacco & Byram, 2003), parece existir de facto uma vontade, mas também uma dificuldade, em construir uma imagem mais integrada da língua, mais valorizadora de práticas plurilingues.

É com o objectivo de compreender um pouco melhor o pensamento de AL que esta é levada a pronunciar-se sobre um fragmento do diário do ano anterior: o de querer “ajuda[r] os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas” (Anexo A-3, 10/03/2002), uma vez que na altura havia manifestado o interesse na temática do multiculturalismo. Através da sua explicação, vemos claramente a herança escolar da imagem da língua sinónimo de ensinar gramática e de desenvolver a competência linguística e oral dos alunos, uma imagem que se vê confrontada com a possibilidade de se transformar em sinónimo de desenvolvimento do “conhecimento do outro”. Os trechos que recuperamos da entrevista permitem discernir os ‘embates’ entre as imagens e, sobretudo, o querer mudar de perspectiva por parte da própria professora:

“quando eu/ aquela questão do Ensino Secundário/ de eu explicar às minhas colegas/ eu via muito mais a minha possibilidade de ajudar as pessoas em termos linguísticos/ eu explicava aspectos gramaticais/ interpretação de textos e ahm e coisas muito práticas em termos de competência linguística// e realmente as aulas de Educação em Línguas/ sobretudo a parte prática/ fez-me reflectir/ que se calhar a literatura/ aquilo que eu gostava que era literatura arte pela arte quase/ não é tão importante assim/ ou neste momento não se me afigura como um objectivo a desenvolver porque... acho que devemos utilizar a literatura/ os textos na aula de línguas para se chegar a um outro objectivo/ que é o conhecimento do outro” (Anexo A-4, #26, 10/10/2002);

“desenvolver neles capacidades/ competências/ uma personalidade para aceitar a diferença/ para serem tolerantes e abrir se calhar caminhos para novas línguas/ não ensinar o inglês de um ponto de vista/ esta é uma língua perfeita/ ou esta é a que vocês devem aprender/ mas não/ o inglês pode dar acesso/ ou ser uma via de acesso a outras línguas e culturas/ sendo língua franca também// portanto/ eu comecei a achar que se calhar estava a direccionar a minha atenção só para a literatura/ ou para aspectos// estilísticos ahm não é tão importante assim/ e sobretudo no mundo em que vivemos de globalização/ a literatura é importante mas tendo outro objectivo” (Anexo A-4, #28, 10/10/2002).

Na linha destas citações, encontramos ao longo da entrevista outros indícios que nos permitem observar uma imagem da língua em construção, cuja intencionalidade se direcciona no sentido de uma visão das línguas assente no seu poder para a construção de um mundo melhor (Marinho, 2004), sobretudo ao nível interpessoal e comunicacional, indo ao encontro de finalidades político-sociais e formativas das línguas (Andrade, 1997; Marques, 2002).

Exemplificativos deste preâmbulo são os recortes discursivos que apresentamos, resultantes da questão *“então como é que acha concretamente/ que pode ajudar/ pensa poder ajudar os seus alunos a descobrir novas realidades/ culturas e povos?”* (Anexo A-4, #29, 10/10/2002). Neles vemos AL a aliar reflexão, sensibilização e consciencialização da diferença, diversidade e abertura, exemplos de práticas plurilingues importantes:

“provavelmente ahm analisando/ por exemplo/ através de um texto/ não estando a ver figuras de estilo/ não estando a ver aspectos... é importante sim/ mas tentar a partir de um texto fazê-los reflectir acerca do que é que lá está/ o texto tem sempre informação extra/ há músicas/ há todo um conjunto de outros aspectos/ fazendo reflectir e chamando para aquela reflexão conhecimentos que eles têm das coisas e... experiências completamente diferentes/ que se apercebam desta abertura ao outro e da necessidade de/ do multiculturalismo/ porque eles vivem obviamente com pessoas diferentes/ contactam com pessoas diferentes e/ no fundo/ as aulas devem ser um ponto de partida para/ para outros aspectos” (Anexo A-4, #30);

“relativamente a isso eu gostava de ver implementado um trabalho que nós fizemos para o LALE/ por exemplo/ sobre a diversidade linguística/ porque acho que os faz reflectir/ nós levámos para o Dia Europeu das Línguas no outro dia/ não nos foi possível experimentar porque estava demasiado barulho ahm para que eles se apercebam para já da diferença que existe em cada país/ para começarem a aceitar a diversidade na unidade ahm depois acho que há todo um conjunto/ há filmes/ há música/ se calhar colocá-los/ pôr os alunos no lugar de outras pessoas// interpretar outros papéis/ pô-los numa situação completamente diferente/ colocá-los num outro país/ com outra língua// e procurar encarnar essas características para ver se são/ realmente há tanta diferença ou há tanta razão para problemas de racismo ou de outros aspectos/ não é?/ ahm não sei/ outras estratégias/ debates ahm//” (Anexo A-4, #34).

Parte da imagem da língua como objecto curricular, subjacente à “compreensão da dimensão do outro”, prende-se com um entendimento da sala de aula como um espaço de construção de uma “cultura do mundo” e de um “aprender a ser”.

Importante parece ser o momento pelo qual AL está a passar na escola e, mais concretamente, no grupo disciplinar. Encontrando-se o grupo numa fase de planificações

anuais e de decisões relativamente aos conteúdos a ser leccionados, surgem dois aspectos em destaque e que, aos olhos da professora em formação, parecem estar a ser de difícil conciliação do ponto de vista da avaliação. Esses aspectos são: os conteúdos linguísticos e a dimensão atitudinal dos alunos. Esta situação parece-nos relevante no sentido em que nos reenvia, precisamente, para dimensões das duas imagens em interacção que temos vindo a indicar. Assim, quando questionada, no seguimento das citações anteriores, sobre formas de trabalhar com os colegas professores, eis a resposta:

“os meus colegas professores?/ vejo os professores muito preocupados com a programação// e com a planificação e com o cumprimento dos aspectos linguísticos e tem que se determinar/ enfim/ até ao último pormenor a gramática a ser leccionada e// e há coisas que têm que ser chamadas a atenção/ neste momento estamos a contemplar também na avaliação/ que também acho importante/ atitudes e valores// mas é muito difícil definir e é muito difícil fazer os meus colegas/ os próprios colegas entender a importância dessa avaliação” (Anexo A-4, #36, 10/10/2002);

“e porque é que acha que é importante alertá-los para isso?” (#39) “porque/ para já eu acho que essas coisas devem ser aplicadas a todos os alunos/ todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades/ e se vamos incluir na avaliação atitudes e valores/ temos obviamente que lhes dar oportunidade nas aulas/ de as desenvolver/ não vamos avaliar atitudes e valores se não lhes dermos oportunidades para aprender a ser também” (Anexo A-4, #40, 10/10/2002).

Este contexto alerta-nos para as dificuldades que a professora em formação estará a sentir em passar a valorizar, de um modo mais consciente e concreto, outras prioridades, mais relacionadas com o trabalho educativo com preconceitos e ideias estereotipadas, com os modos de ser, de pensar e de agir dos alunos para com o outro (aqui num sentido lato, o outro como aquele colega de turma ou o outro como o povo de outro país). No fundo, a perseguir práticas educativas que idealiza:

“eu/ eu lembro-me/ eu recordo-me de/ de achar exagerada a forma como estavam a tratar o povo afegão porque.../ se Osama Bin Laden tem culpa/ em princípio/ foi um exagero a forma como trataram o povo em si/ e sobretudo nesta tentativa de eliminar estereótipos e preconceitos/ porque depois cria-se um sentimento de receio e hostilidade contra um povo que não tem culpa/ e nesse sentido como professor de línguas/ ahm a compreensão do Outro/ eu realmente não tinha reflectido muito bem sobre o que/ o que é que poderia fazer/ mas começa se calhar no nosso próprio relacionamento/ entre estagiárias/ e colegas// ahm// tolerância/ se começarmos a ser tolerantes entre nós/ e a desenvolver esse tipo de atitudes/ provavelmente o transmitiremos aos alunos e à comunidade/ [...] basta por exemplo as reuniões de grupo/ grupo ou de departamento onde é engraçado ver as relações que se estabelecem entre os diferentes grupos/ e a tolerância/ a abertura e o espírito crítico começam já aí” (Anexo A-4, #58, 10/10/2002).

Este ajudar a “aprender a ser”, que se relaciona não só com os alunos, mas também com os próprios professores, surge, assim, associado a um ajudar a interpretar a ‘realidade’ e a ler o mundo (Gadotti, 2003), talvez na linha de um *critical language awareness* tal como entendido por Phipps & Guilherme (2003: 196).

Concentremo-nos, de imediato, na ideia da língua como objecto curricular sinónimo de desenvolvimento de uma “cultura do mundo”. Conseguindo agora pensar muito mais como professora do que quando reflectiu sobre estas temáticas no diário, e ainda tendo como referente os colegas da escola, a professora em formação mostra-nos uma compreensão das línguas e dos seus estatutos, mais consciente da importância de um trabalho colaborativo que envolva ‘desmistificar’ o currículo escolar como um mosaico tanto para os professores como para os alunos, o que será dizer que:

“a tolerância/ a abertura e o espírito crítico começam já aí/ ahm a relação de/ professor de línguas/ eu sou professora de inglês/ mas não sou professora da melhor língua ahm temos que pensar que o português/ o francês e o inglês/ e todas as outras línguas/ mesmo as minoritárias/ concorrem para uma cultura/ que é a cultura do mundo e/ aí temos já que desenvolver espaços de abertura// e não provavelmente/ não efectuar actividades separadamente/ mas fazer confluir tudo para o mesmo objectivo”; “ahm e isto tem de partir do professor/ para desenvolvermos atitudes e valores nos alunos temos também que desenvolver este espírito/ de tolerância/ abertura nos professores/ e se calhar não está tão desenvolvido como deveria estar” (Anexo A-4, #42, #58, 10/10/2002).

Estes fragmentos discursivos permitem-nos perceber uma maior capacidade de concretização em termos de modos e contextos de acção plurilingue e que também nos ajudam a perceber a existência de maior interconexão entre o pensamento visível no diário resultante da apropriação que AL fez do discurso plurilingue da formação, ainda muito no mundo da possibilidade, e o pensamento actual, agora elucidado pelo mundo real. Ou seja, o que no diário se apresentava como um pensamento mais ‘teórico’ e intencional, tornou-se alvo de uma leitura mais contextual, porque apoiada em situações reais e concretas que a prática pedagógica e o contacto com os alunos, os outros professores e a escola proporcionam a esta professora em formação. Em simultâneo, esta proximidade com o mundo da prática torna-a mais consciente das dificuldades, das barreiras pessoais, interpessoais e contextuais com que terá que conviver.

Senão vejamos:

“houve uma professora inclusivamente/ uma professora de francês/ que chegou à sala e disse aos alunos ahm SÓ para fazer jogos em francês// no Dia Europeu das Línguas eu acho isto muito mau/ porque nós não podemos ter atitudes/ se calhar tão monolíngüistas/ e o monolíngüismo não é só saber uma língua/ é não ser capaz de aceitar as outras e de promover/ ahm e acho que devemos possibilitar a participação em tudo/ e não pensar que a nossa língua é melhor que a outra/ portanto a tolerância começa desde já aí/ e temos que começar/ daí a minha/ daí a necessidade de alertar os professores para/ esta problemática/ começar a eliminar fronteiras mesmo dentro da escola/ dos grupos/ departamentos e... e professores” (Anexo A-4, #60, 10/10/2002).

A imagem plurilingue da língua como objecto curricular, manifestada nesta entrevista, que no fundo pensamos ser uma extensão do pensamento manifestado no diário, mas agora alvo de uma leitura enformada pelo contexto escolar, articula-se com a noção que AL tem de intercompreensão. Sendo um tema recuperado pela investigadora, pedindo que aprofundasse a afirmação de sensivelmente há um ano atrás: *“as línguas [...] assumem um papel de destaque neste projecto global de intercompreensão”* (Anexo A-3, 25/11/2001), percebemos que os decalcamentos que encontramos são em grande parte fruto da imagem transmitida pelo discurso da formação. Neste sentido, vemos que AL associa a intercompreensão primordialmente a uma dimensão política, social e formativa das línguas como objectos de ensino, fortemente entrelaçada com uma dimensão relacional, a “compreensão do outro” – o *leitmotiv* desta professora em formação:

“eu penso que o projecto global de intercompreensão não se situa só ao nível das línguas/ eu acho/ intercompreensão em termos políticos/ culturais/ económicos/ se calhar nós necessitamos/ esse processo é geral//”; “mas ahm não é tudo/ não é tudo/ diria que talvez é a forma através da qual nós/ nós podemos/ ou ajudar a chegar lá/ o projecto é muito maior ahm no mundo em que vivemos de globalização e todos os problemas/ em termos políticos/ questões de terrorismo/ e isto ou aquilo/ é/ a intercompreensão é uma exigência do mundo actual/ não é?/ não tem a ver só com a compreensão em termos linguísticos// ou culturais dentro da sala de aula” (Anexo A-4, #62, #64, 10/10/2002);

“que conceito tem da intercompreensão?” (#67) “o conhecimento do outro ahm/ se calhar fiquei com a ideia que me foi transmitida em Educação em Línguas e já muito ligada/ se calhar ao processo de ensino-aprendizagem// intercompreensão não significa só compreender algo/ ahm e não só em termos linguísticos/ acho que a ideia básica com que fiquei de Educação em Línguas/ não só em termos linguísticos/ mas sobretudo em termos culturais/ de personalidade/ de abertura e tolerância//” (Anexo A-4, #68, 10/10/2002).

Com efeito, a temática da intercompreensão parece ter sido determinante para abalar a imagem da língua como objecto curricular desta formanda, mesmo se

questionada sobre as competências que associa à intercompreensão e que gostaria de ver desenvolvidas nos seus alunos, indica em primeiro lugar a competência linguística:

“ahm/ é claro que é necessário ter a linguística/ a competência socio-cultural/ ahm <SIL>”; “é claro que/ por aquilo que eu posso dizer/ revelam uma grande dificuldade em competências linguísticas/ e comunicativa também/ sócio-cultural também/ deve ser desenvolvida e... e esta competência se calhar embarca... tudo e que inclui atitudes e valores/ porque de facto/ há necessidade de desenvolver neles atitudes de respeito// respeito/ tolerância e compreensão” (Anexo A-4, #, 74, #112, 10/10/2002).

Do ponto de vista do trabalho futuro com a noção de intercompreensão, AL diz-nos que:

“portanto eu encaro a intercompreensão essencial para que o professor deixe de ver o processo de ensino-aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos/ mas um/ uma oportunidade/ onde para além do ensino de/ o ensino ou ajudar o aluno a desenvolver competências linguísticas/ se ajude também o aluno a desenvolver todo um outro conjunto de aspectos/ ao nível das atitudes/ valores/ e que portanto não se reduz só a posição tradicional do professor/ enquanto/ magister” (AL, Anexo A-4, #68, 10/10/2002);

“para já eu espero incluir a intercompreensão em todas as minhas planificações/ todas as minhas aulas/ tudo aquilo que eu for desenvolvendo/ espero incluir/ porque é uma forma de eu ir desenvolvendo os vários aspectos que fui mencionando/ ahm provavelmente criar espaços/ onde/ onde isto seja tratado ou...”; “e posteriormente tirar daí conclusões para/ em termos de planificação de aulas/ e se calhar/ acabar com aquela noção de cumprir o programa/ e de incluir NESSE programa ou na planificação coisas/ relativamente à intercompreensão/ deixando só os conteúdos e os objectivos/ acho que/ não reduzir tanto uma planificação a esses aspectos” (AL, Anexo A-4, #, 80 e #82, 10/10/2002).

Quando solicitada a explicitar em que competência mais lata se inseriam as competências que estava a enumerar, ainda que de forma lacunar, AL refere a competência plurilingue como sendo o fim último da educação linguística:

“desculpe/ não percebi/ e isso insere-se em que competência?” (#113) “na competência plurilingue” (#114) “competência plurilingue/ é o grande objectivo do/ do professor/ desenvolver pessoas que sejam capazes de ter/ não serem perfeitas em todas estas competências/ mas que adquiram/ ou desenvolvam as competências básicas para que no futuro possam lidar/ no mundo em que vive” (Anexo A-4, #116)

Parece-nos que, neste momento da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, AL se sente incapaz de estabelecer um elo entre tudo o que tem vindo a dizer e noção de competência plurilingue. Na verdade, a competência plurilingue não surgiu

em mais nenhuma fala ao longo de toda a entrevista, o que poderá ser sintomático de um pensamento que, mesmo mais amadurecido, ainda estará pouco consolidado, embora a *intercompreensão* tenha apresentado a AL uma outra possibilidade de ser professora de línguas:

“portanto eu encaro a intercompreensão essencial para que o professor deixe de ver o processo de ensino-aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos/ mas um/ uma oportunidade/ onde para além do ensino de/ o ensino ou ajudar o aluno a desenvolver competências linguísticas/ se ajude também o aluno a desenvolver todo um outro conjunto de aspectos/ ao nível das atitudes/ valores/ e que portanto não se reduz só a posição tradicional do professor/ enquanto/ magister” (Anexo A-4, #68, 10/10/2002).

2.2. CL – “língua e cultura são indissociáveis”

O momento da *Educação em Línguas*

(Outubro de 2001 a Janeiro de 2002)

A primeira reflexão com que nos deparamos ao ler e analisar o diário, na qual a CL se refere à língua como objecto curricular, ocorreu cerca de dois meses depois do início do primeiro semestre do ano lectivo 2001/2002 (4.º ano), no contexto da disciplina de Educação em Línguas. Num momento imediatamente anterior, a CL tinha estado a reflectir sobre a profissão de professor e as suas imagens de professor de línguas, tendo chegado à conclusão de que nunca se tinha dado tempo para reflectir sobre esta questão. É interessante verificar que, reflectindo acerca da profissão, o conteúdo dessas reflexões não se relaciona com o *objecto língua*, mas com concepções e atitudes gerais relacionadas com o ensino e com características pessoais do professor independentemente do domínio disciplinar.

Esta reflexão torna-se, no entanto, um ponto de partida para que CL comece a pensar sobre as línguas e o professor *de línguas*. Na origem da sua primeira grande reflexão sobre as línguas estão temas e actividades com as quais se envolveu na disciplina de Educação em Línguas. Um dos temas valorizados e que, em muito, terá contribuído

para um redireccionamento no seu pensamento profissional, parece ter sido o tema da *intercompreensão*.

O esquema seguidamente apresentado pretende dar conta do enredo dessa reflexão escrita:

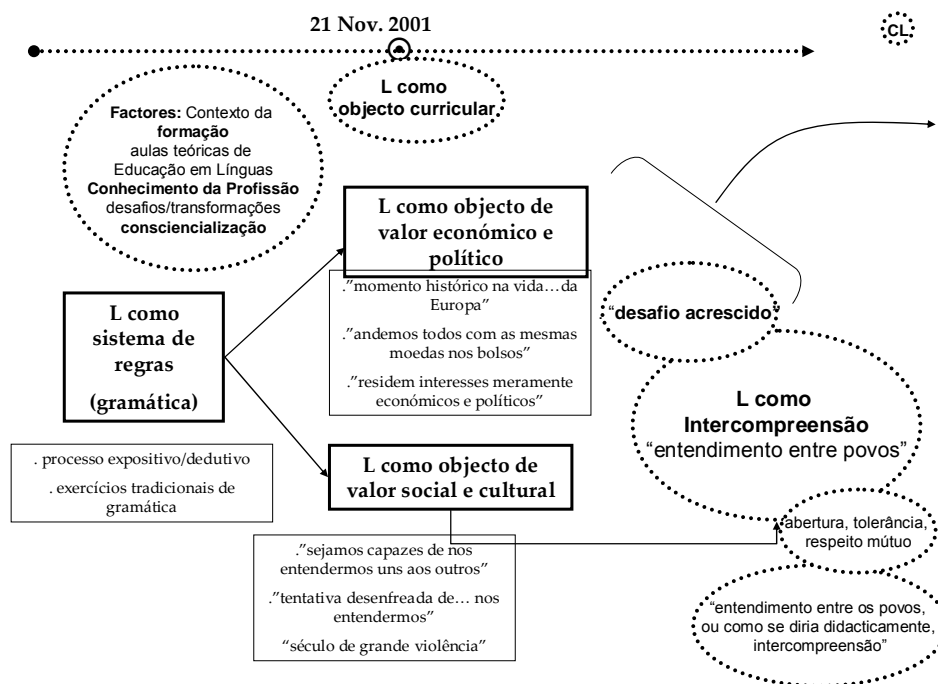


Figura 15 – Esquema descritivo-interpretativo 21/11/2001

A imagem experiencial da língua como um sistema de regras e a ideia de que ensinar língua é ensinar gramática através de um processo expositivo e de dedução, recorrendo aos tradicionais exercícios de gramática, é uma imagem fortemente marcada no discurso de CL, sendo esta a imagem da língua que passa a ser posta em questão e negociada com o discurso do plurilinguismo:

"Vamos agora mudar um pouco de assunto e pensar concretamente no professor de línguas. Também aqui o mundo actual tem sido mais severo com o professor. Não digo isto pela negativa, mas pela positiva, pois não concordo com a postura que era assumida pelos "antigos" professores de línguas. Estes limitavam-se a um ensino expositivo, o qual consistia em abrir o manual, ler o texto, responder às perguntas e fazer os usuais e previsíveis exercícios de gramática. O professor de línguas tem agora à sua frente um desafio acrescido e nem por isso menos interessante" (Anexo A-3, 21/11/2001).

CL parece começar a aperceber-se de que não poderá ensinar tal como foi ensinada e de que existem outras finalidades educativas que vão além da imagem da língua como um sistema de regras a ser ensinado/aprendido. Diríamos que este novo entendimento do ensino da língua em desenvolvimento é suportado por uma mudança de perspectiva acerca da própria língua. Com efeito, CL parece vir a adquirir uma visão mais alargada das línguas, da sociedade e da complexidade do ensino das línguas. Desenvolve uma percepção diferente do mundo, notando que este está a viver um momento histórico, no qual as línguas adquirem novos estatutos.

Esta professora em formação parece compreender que o plurilinguismo é uma “moeda de duas faces”. Por um lado, ela apercebe-se de que as línguas são um objecto de valor político e cultural e que, por detrás da promoção da aprendizagem das línguas, estão interesses políticos e económicos relacionados com a vivência numa sociedade global(izante). Por outro lado, parece tornar-se mais consciente do valor social e cultural das línguas. Num século marcado pela violência, ela começa a compreender a importância das línguas no estabelecimento da compreensão entre povos, na promoção da abertura e do respeito pelo outro. Como escreve,

“Após um século de tão grande violência como foi o século XX, parece haver agora esta tentativa desenfreada de, pelo menos, nos entendermos. É aqui que reside a origem da questão, no ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS, ou como se diria didacticamente, a INTERCOMPREENSÃO. Mas como se fará esta intercompreensão? É certo que por detrás de tudo o mais residem interesses meramente económicos e políticos, mas para que tal se realize há que haver compreensão aberta e tolerante, respeitando o outro com a legitimidade que desejamos que o outro nos respeite a nós” (Anexo A-3, 21/11/2001, destaque original).

Na segunda reflexão sobre a língua, quinze dias depois (04/12/2001), CL recupera o tema da sua última entrada no diário. Este aspecto permite-nos ver como ela expande a sua imagem sobre a língua como objecto curricular (cf. figura abaixo), começando a entender as práticas de educação linguística no seu valor social, cultural e pessoal, como algo que nos permite sobreviver, construir e socializar discursivamente. Ela incorre numa reflexão mais aprofundada e torna-se mais evidente como as suas ideias se vão tornando mais maduras no sentido em que é capaz de expressar melhor, tal como ilustrado no seu discurso profissional, o que pode indicar um desenvolvimento conceptual em progresso.

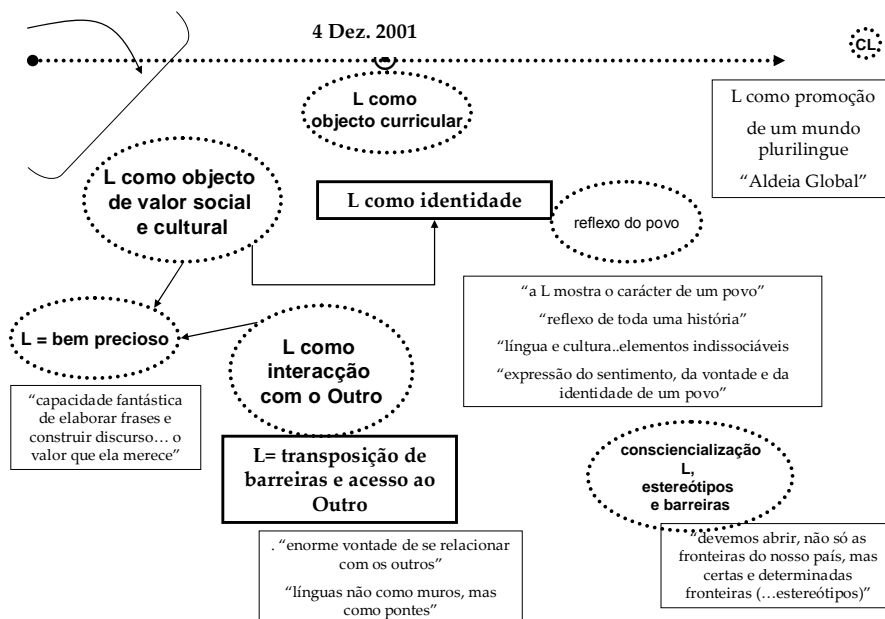


Figura 16 – Esquema descritivo-interpretativo 04/12/2001

Com base no esquema apresentado, podemos perceber que a CL vê a língua como fazendo parte da identidade cultural de um povo. No seu pensamento, a língua é o espelho desse povo, expressando os seus sentimentos, desejos, história e carácter. CL percebe que língua e cultura são inseparáveis,

“A língua quase que mostra o carácter de um povo, ela é o reflexo de toda uma história de toda uma série de vivências que influenciaram de forma determinante a existência de um povo. Assim, quando falamos em língua, falamos também em cultura. Por outras palavras a língua e a cultura de um povo são elementos indissociáveis, não se podem autonomizar ou caso o sejam perdem totalmente o sentido. Em suma, a língua é inseparável da cultura, ela é a expressão do sentimento, da vontade e da identidade de um povo” (Anexo A-3, 04/12/2001).

Desta citação e da que se segue, vemos como esta futura professora reconhece o valor intrínseco da língua – o da interacção com os outros. Ainda que nos pareça não o fazer de uma forma consciente, diríamos que o seu discurso apresenta nuances da ideia da língua como um processo criativo e cultural. Intuímos, da última parte das suas palavras, uma associação entre língua/pessoa e características físicas (talvez estereotipadas) de um povo,

“Falava eu, na última entrada, de entendimento e compreensão. No seguimento desta questão, vejamos que desde o início da história do homem, ele tem sentido esta enorme vontade de se relacionar com os outros, de os compreender e de se fazer compreender. Neste sentido, a língua é de facto o bem mais precioso que possuímos. Esta capacidade fantástica de elaborar frases e construir discursos é algo que não devemos desprezar mas dar-lhe sim o valor que ela merece. É curioso notar como cada povo cria a sua própria língua de um modo tão elaborado que chegamos a identificar a pessoa com a língua mesmo antes dela falar” (Anexo A-3, 04/12/2001).

Em alguns momentos desta reflexão encontramos indícios de um pensamento confuso e em desenvolvimento, um sinal de que as reflexões de CL serão uma tentativa de interpretação pessoal e construção de sentido face ao que tem vindo a ler e a discutir nas aulas com os colegas. A próxima citação parece-nos ilustrativa da dificuldade em clarificar e articular as diferentes ideias com que se tem vindo a deparar, tal como exemplificado em *“falamos a mesma língua. Não quero com isto dizer que vamos passar a falar todos uma única língua”*, tal como o trecho seguinte ilustra:

“Esta breve reflexão que aqui fiz insere-se no tal contexto de um projecto de fazer do mundo uma “Aldeia global” onde todos, sem perder a nossa identidade, falamos a mesma língua. Não quero com isto dizer que vamos passar a falar todos uma única língua, mas sim que devemos ver as línguas não como muros, mas como pontes. Pontes que nos levarão a um mundo até então desconhecido, passa agora a ser também um preço nosso. Devemos abrir, não só as fronteiras do nosso país, mas certas e determinadas fronteiras (a que muitos chamam estereótipos) que muitas vezes estabelecemos sem saber muito bem porquê, talvez seja por ser, pelo menos para algumas pessoas, mais fácil viver assim” (Anexo A-3, 04/12/2001).

CL torna-se mais consciente dos estereótipos como barreiras comunicativas e acredita que alguém que saiba línguas será mais capaz de as ultrapassar. Como diz *“Devemos abrir, não só as fronteiras do nosso país, mas certas e determinadas fronteiras (a que muitos chamam estereótipos)”*. Assim, esta futura professora reconhece que estabelecer comunicação com os outros implica esforço e predisposição, bem como pôr de lado atitudes negativas, já que a língua é um passo em direcção ao outro.

Até este momento, vemos como a imagem das línguas de CL se tem vindo a alargar em direcção a uma imagem da educação em línguas perseguidora da construção de um mundo plurilingue. Este desenvolvimento é ilustrado no esquema que se segue.

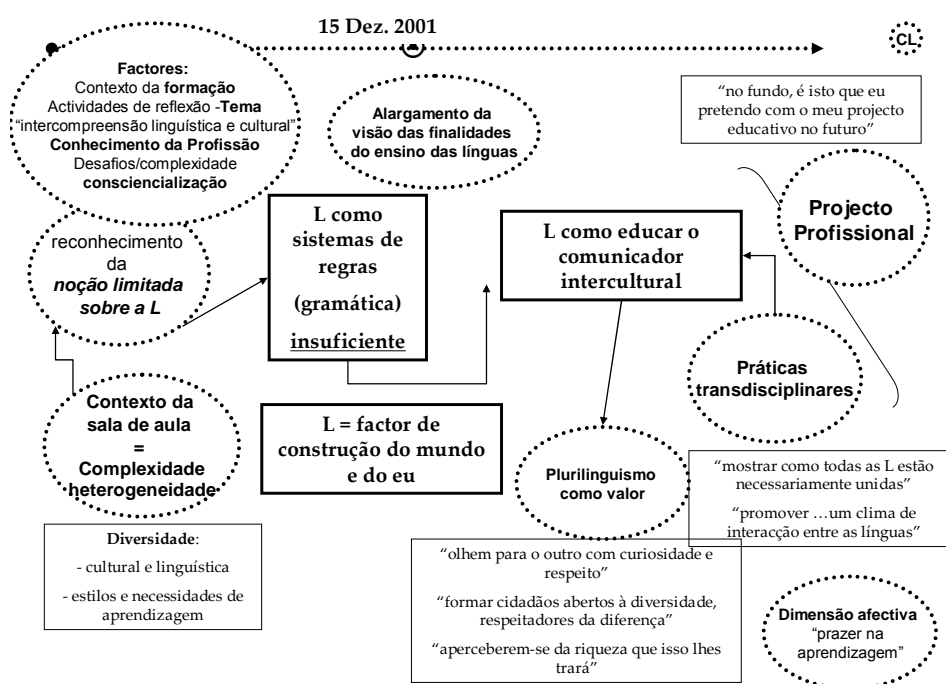


Figura 17 – Esquema descritivo-interpretativo 15/12/2001

Como se pode observar, esta é uma reflexão ainda mais profunda e multi-dimensional. À medida que a CL se preocupa mais com assuntos relacionados com a intercompreensão e o plurilinguismo, vemos como o seu conhecimento teórico lhe permite sustentar melhor os seus pensamentos, além de nos apercebermos de um processo de consciencialização da complexidade do trabalho do professor de línguas. Esta reflexão acontece cerca de dez dias depois da sua última entrada no diário, em que se verifica que CL está mais desperta para a complexidade do contexto da sala de aula. Ela está mais consciente da sua diversidade a dois níveis: a diversidade linguística e cultural e a diversidade de estilos e necessidades de aprendizagem dos alunos. É este reconhecimento da crescente heterogeneidade dos alunos e das línguas presentes na sala de aula que a ajuda a perceber que não é suficiente empenhar-se somente num ensino de línguas gramatical:

“Como disse num momento anterior deste trabalho e tenho tentado explicar, não basta agora ensinar gramática. Ao olharmos para as nossas escolas actualmente, notamos uma nítida heterogeneidade na sala de aula. Temos agora um desafio acrescido de ter, na mesma sala, crianças e jovens de diferentes nacionalidades, etnias e raças. Gerir uma aula de português ou de inglês não é agora “tão” fácil, pois temos à nossa frente alunos com diferentes competências e necessidades. O

processo de ensino-aprendizagem, ao que me parece, é agora bem mais delicado” (Anexo A-3, 15/12/2001).

No seu entendimento, informado pelo discurso da formação, a finalidade última do ensino de línguas é educar o comunicador intercultural e promover processos de intercompreensão linguística e cultural. Seguindo os seus passos, diríamos que ela se vai tornando consciente da dimensão política e social do trabalho do professor de línguas.

Tal como afirma, educar para a intercompreensão será ajudar os alunos a desenvolverem a curiosidade e o respeito por outras línguas, modos de dizer e outras culturas; isto é, educar cidadãos mais abertos à diversidade. Neste contexto, esta futura professora enfatiza a dimensão emocional e efectiva da aprendizagem das línguas. CL acrescenta que promover a intercompreensão é também fazer os alunos tomarem consciência do contributo das línguas para o enriquecimento pessoal das pessoas.

O alargamento da imagem de CL dos propósitos de uma educação linguística pode ser visto nas palavras que transcrevemos:

“Começo agora, após entrar mais profundamente na questão da Intercompreensão linguística e cultural, a perceber que realmente não vai ser fácil ser professor de línguas [...]. Para responder à tal exigência de formar o comunicador intercultural, o professor de línguas deve investir na interdisciplinaridade. Mostrar como todas as línguas estão necessariamente unidas, quanto mais não seja, pelo facto de serem línguas. Promover, na aula de português ou na aula de inglês (no meu caso concreto) um clima de interacção entre as línguas, desmistificar a torre de Babel, mostrar que uma língua se diferencia apenas por mostrar a mesma realidade de uma maneira diferente” (Anexo A-3, 15/12/2001).

As suas palavras também nos desvelam uma imagem das práticas de ensino em mudança, em deslocamento para uma imagem mais plurilingue. Com efeito, a CL começa a perceber que o desenvolvimento do comunicador intercultural e a promoção de processos de intercompreensão em sala de aula implicam práticas interdisciplinares que tragam outras línguas para o processo de aprendizagem de uma língua específica (Candelier, 2005). Neste sentido, práticas plurilingues parecem ser o caminho para desenvolver o “eu” dos alunos, bem como a sua competência plurilingue. Depreendemos que a CL acreditará que o professor deve ajudar os seus alunos a construir uma perspectiva mais abrangente das línguas através de um conhecimento inter-linguístico.

Esta reflexão parece proporcionar a CL uma direcionalidade profissional, concretizada na ideia de um projecto profissional:

“No fundo, é isto que eu pretendo com o meu projecto educativo no futuro, ser capaz de formar cidadãos abertos à diversidade, respeitadores da diferença, que sintam prazer em aprender línguas e aperceberem-se da riqueza que isso lhes trará enquanto homens e mulheres multiculturais, que saibam respeitar a diversidade na unidade, que olhem o outro com curiosidade e respeito” (D, 15/12/2001).

Esta foi a última reflexão e entrada no diário acerca das línguas e das práticas de educação plurilingue antes de CL frequentar outra disciplina da área, a Didáctica de Línguas – a DLE. Esta disciplina afigura-se, em termos curriculares, como um marco na direcionalidade, no enfoque e nas preocupações presentes no discurso profissional da futura professora. Sendo o diário um instrumento transdisciplinar, cujo propósito era estabelecer um fio reflexivo que permitisse inter-conexões entre os conteúdos abordados em Educação em Línguas (1.º semestre) e em DLE (2.º semestre), talvez fosse de se esperar o recuperar e reequacionar de temas das reflexões anteriores à luz das novas exigências de formação. Contudo, veremos que não é isso que acontece numa parte subsequente do diário.

O momento da DLE

(Fevereiro 2002 a Junho 2002)

Traçando um panorama geral, vemos que as preocupações formativas de CL, e por isso discursivas, neste momento do ano lectivo, se focalizam mais nos aspectos mais práticos e técnicos do ensino. Isto parece ser resultado do próprio programa da disciplina de DLE e do facto de que a experiência de estágio pedagógico se a aproxima.

Assim, das seis entradas que correspondem a reflexões realizadas no contexto desta disciplina, poderemos dizer que se evidencia apenas uma devotada à reflexão sobre a língua como objecto curricular. Esta reflexão decorreu de uma actividade da componente prática da disciplina de DLE. Nessa tarefa, os alunos tinham que videografar a aula de um professor mais experiente, transcrevê-la e analisá-la, de modo a identificar um problema pedagógico que se tornaria o tópico central do portefólio de aprendizagem.

A situação problemática identificada pelo grupo de CL prendeu-se com os processos de interacção em sala de aula. Depois de analisar a interacção da aula transcrita, CL apercebe-se, ao contrário da sua primeira impressão, do domínio do discurso do professor e do facto dos alunos terem um papel receptivo e não um papel activo no discurso da sala de aula como ela tinha esperado. Este é o mote para o que nos pareceu a única reflexão cujo conteúdo foi maioritariamente centrado no ensino *da língua*.



Figura 18 – Esquema descritivo-interpretativo 09/04/2002

Nesta entrada (09/04/2002), podemos ver a professora em formação mostrar estar mais consciente das características da interacção em sala de aula, especialmente dos papéis desequilibrados entre professor e alunos. Ela reconhece, assim, a necessidade de dar mais espaço ao discurso dos alunos em sala de aula, afirmando que o repertório instrucional do professor de línguas deve incluir modos de ensinar, organizar e gerir a interacção que promovam a participação activa dos alunos. Acrescentaríamos que CL se apercebe da importância do desenvolvimento de um ensino de línguas centrado nos alunos:

“Após a análise conjunta da aula, constatámos que, ao contrário da primeira impressão que tivemos, os alunos não tinham tido uma participação muito activa na aula. É claro que o facto de

estarem a ser filmados e gravados é um factor inibidor, mas temos a opinião de que, sendo uma turma de 11ºano, nível 7 de Inglês, poderemos fazer muitas coisas interessantes com eles ao nível do desenvolvimento da competência oral. Por exemplo, contando os enunciados da professora e os enunciados dos alunos, vemos uma predominância da professora, o que demonstra que os alunos passaram mais tempo a ouvir, a assimilar conteúdos que a pô-los efectivamente em prática” (Anexo A-3, 09/04/2002).

A futura professora conclui, ainda, que mais atenção deve ser dada pelo professor ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, sobretudo na componente da oralidade. A constatação do menor tempo concedido ao discurso do aluno leva-a a compreender a importância de se dar mais espaço ao desenvolvimento das capacidades de interacção dos alunos. Assim, ela parece aperceber-se da necessidade de se reverter este processo e assume a importância destas questões para a sua futura prática de ensino:

“Daí que, com a ajuda do professor, tenhamos optado pelo seguinte tópico “A gestão da interacção aluno-aluno sem a interferência do professor”. Eu acho que é um desafio muito interessante explorar este tópico e vai-nos ser muito útil de futuro” (Anexo A-3, 09/04/2002).

Três meses depois... a entrevista inicial

(10 de Outubro de 2002)

Nessa altura, CL encontrava-se no início da sua experiência de estágio pedagógico, o que significa que já tinha tido contacto com o ambiente escolar e com o contexto de sala de aula, agora no seu papel como professora de línguas. Esta é uma entrevista interessante, sobretudo, pelo conteúdo das suas reflexões, mais aprofundado e abrangente.

A Figura que se segue procura ilustrar a cada vez mais complexa imagem da língua e das práticas de educação linguística que CL estará a construir, parecendo-nos importante relembrar que esta entrevista ocorre cerca de um ano depois da primeira reflexão sobre a língua a que pudemos aceder no decurso deste estudo.

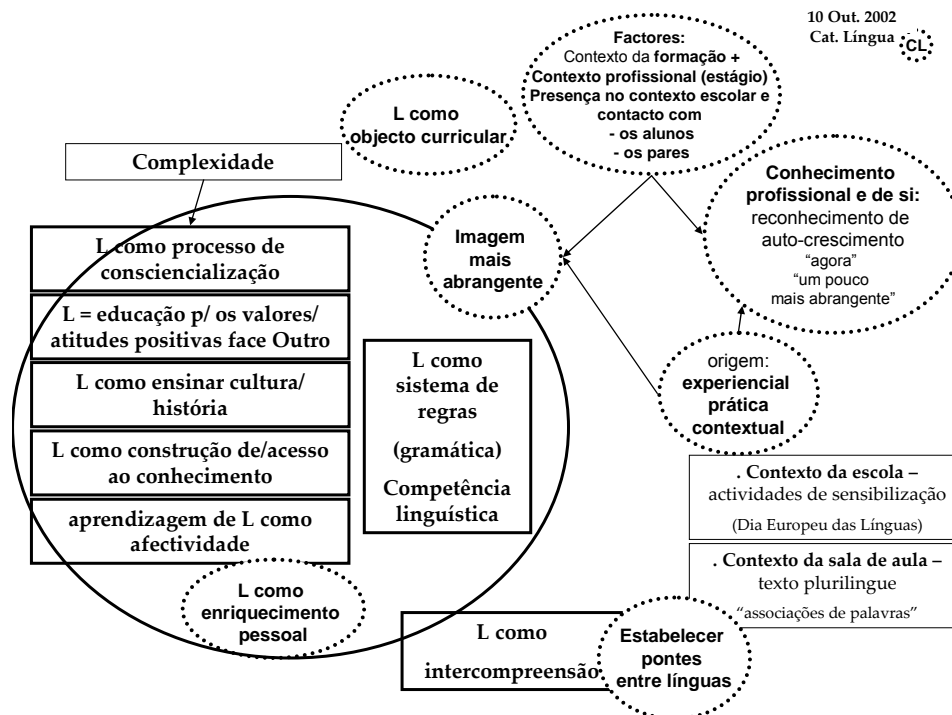


Figura 19 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002

Como objecto curricular, esta futura professora compreende que a língua é algo complexo e que envolve múltiplos processos:

“ao nível das línguas há uma necessidade maior de consciencializá-los [os alunos] para determinados aspectos/ para torná-los abertos/ para... desenvolver uma consciencialização/ uma abertura/ porque quando damos LÍNGUAS temos que ter em conta muitos aspectos/ como cultura/ como a língua/ como a história e... e não só chegar lá e.../ como por exemplo/ na matemática/ chegar/ mostrar/ o exercício faz-se assim e é assim que vocês têm que fazer// nas línguas não/ nas línguas há aspectos tão... tão... pequeninos/ tão cruciais da língua/ que não é possível explicá-los sem uma outra multiplicidade de coisas que têm que ser explicadas/ e é isso que torna complexo//”(Anexo A-4, #08, 10/10/2002).

Parece-nos que esta professora em formação ambiciona desenvolver uma imagem da língua mais integradora, no sentido de transformar a sua imagem prévia da língua como um sistema de regras, baseada no ensino da gramática e no desenvolvimento da competência linguística dos alunos numa imagem que compreende a língua em todas as suas potencialidades educativas:

“esse professor de línguas que hoje em dia se pretende é um professor que/ ahm acima de tudo valoriza ahm// a intercompreensão/ pegando no tema/ entre/ intercompreensão das línguas ahm não tendo ahm por exemplo ahm// isolar a língua em relação a outras línguas/ ou isolar a língua de

outros aspectos ou/ isolar aspectos linguísticos da língua/ e isolar a língua de outras línguas/ ou seja/ saber fazer/ saber organizar uma aula em que consiga/ não deixando para trás aspectos gramaticais essenciais ao cumprimento do programa/ todas aquelas coisas/ essencial para que o aluno saiba falar inglês/ não se apegar demasiado a esses aspectos linguísticos e ter mais em conta/ a língua em si/ ter sempre um enquadramento ahm na cultura/ todas aquelas coisas que eu estava há bocado a falar/” (Anexo A-4, #42, 10/10/2002).

Como desenhado na figura, não deixando para trás os aspectos linguísticos e gramaticais da aprendizagem de línguas, essenciais para a construção do discurso oral, CL mostra compreender a aprendizagem de línguas como um processo que poderá despertar os alunos para outras possibilidades e realidades linguísticas e comunicativas. Como podemos constatar pelas suas reflexões, ensinar línguas significará educar para os valores e para as atitudes positivas face aos outros, promovendo a afectividade dos alunos para com a diversidade, ajudando-os a sentirem-se “mais próximos” das línguas e dos seus falantes e motivando-os para o gosto em aprenderem mais sobre outras culturas e línguas.

Diríamos que se encontra fortemente presente no seu discurso uma inter-conexão entre esta dimensão afectiva e uma perspectiva cultural da aprendizagem de línguas. Para a CL ensinar língua é também ensinar, de modo geral, cultura e história. Neste sentido, a língua é descrita como um enriquecimento pessoal a vários níveis, uma vez que, como dirá, aprender línguas permite que o sujeito aceda e construa conhecimento.

Esta entrevista emerge como um momento no qual CL reflecte e articula as suas ideias. Quando questionada sobre a possibilidade de nos proporcionar uma descrição mais aprofundada sobre o seu entendimento sobre a intercompreensão, através de um excerto retirado do seu diário de aprendizagem do 4.º ano como ponto de partida, verificamos que ela mostra, inicialmente, uma dificuldade em dar exemplos concretos de práticas de sala de aula que contemplem processos de intercompreensão e plurilinguismo. É, no entanto, interessante verificar CL a reconhecer o seu auto-crescimento ao olhar para trás no tempo. Neste processo, vemo-la comparar o seu pensamento da altura com o actual e a reconstruí-lo discursivamente. “Agora” e “na altura” são duas expressões temporais usadas e indicadoras da tomada de consciência da sua transformação. Uma transformação que é de natureza experiencial, prática e contextual:

“intercompreensão/ era na altura/ a promoção da/ da/ do entendimento entre os povos e... continua a ser um pouco isso/ mas talvez um pouco mais abrangente/ a intercompreensão/ para mim agora se calhar já adquiriu um sentido... a nível pedagógico mesmo/ concreto//”, “porque na altura eu via a intercompreensão como... ahm uma coisa que devia ser feita assim/ mais no geral/ toda a gente se devia entender/ então toda a gente se devia compreender/ todos os povos deviam falar a mesma língua e tal/ não é deviam mas/ encontrar uma forma de se entenderem/ era assim a intercompreensão// mas agora a palavra talvez tenha obtido um outro sentido/ mais a nível pedagógico// porquê/ porque... deve começar pelos nossos alunos essa consciencialização/ da necessidade para+ se abrirem a outros povos e para serem mais tolerantes/ e tudo mais/ então/ e agora vejo mais a intercompreensão como uma coisa/ embora não muito/ como uma coisa mais concreta/ isso pode ser feito/ pode tentar ser feito com os nossos alunos/ começar agora com eles a...// a motivá-los para compreenderem/ quererem compreender outros// as suas culturas/ as suas histórias/ etc.” (Anexo A-4, #56-58, 10/10/2002).

No seguimento destas palavras, apercebemo-nos de que para CL as práticas de intercompreensão se concretizam no estabelecimento de pontes entre línguas, em mostrar aos alunos que as línguas não são fechadas em si mesmas ou compartimentos isolados. Tendo isto em mente, afirmaríamos que CL está a iniciar o desenvolvimento de uma imagem diferente do currículo em línguas (ver Brumfit, 2001, in *Apontamentos introdutórios*).

A comparação reflexivo-temporal permite-lhe enunciar uma actividade concreta para a sala de aula. Este é um exemplo que lhe ocorre depois de ter recuperado a experiência de organização, no contexto alargado da escola e juntamente com as suas colegas do grupo de estágio, de actividades de sensibilização plurilingues no Dia Europeu das Línguas,

“muitos dos nossos jogos/ [...] ahm tinham palavras noutras línguas/ tinham... ahm actividades em que eles tinham que descobrir aspectos da cultura/ da história/ de literatura ahm personalidades de outros países ahm localizar esses países no mapa/ por exemplo localizar/ a Holanda no mapa da Europa/ por incrível que pareça havia miúdos que não sabiam/ do décimo segundo ano/ e isso eu acho que já foi intercompreensão/ já motivámos a escola para conhecer... para/ para/ para por exemplo/ através de/ eles tinham que saber dizer bom dia em Coreano ahm e foi muito giro vê-los a... a acertar/ porque eles acertavam mesmo/ através de sons/ do facto de associarem aquele som ao Oriente/ descobriam que era da Coreia e não dos... Estados Unidos” (Anexo A-4, #62, 10/10/2002).

Esta experiência parece tê-la despertado para a escassa cultura linguística dos alunos (Simões, 2006), algo que parece causar-lhe alguma indignação e surpresa. Parece-nos ter sido igualmente determinante para que pudesse perceber a exequibilidade deste tipo de actividades no contexto da sala de aula, uma vez que CL conclui que poderá

recorrer a textos em várias línguas e a exercícios em que os alunos tenham que comparar línguas (em termos lexicais e estruturais/sintáticos). Ela assume que este poderá ser um modo de se promover a abertura linguística dos alunos:

“ahm apresentando-lhes/ por exemplo ahm um texto noutra língua/ tentando levá-los através de palavras/ de famílias de palavras/ de associações/ de/ de// de localizações sei lá/ tentando através de/ de diversas formas a chegar à língua que se está ali a falar// neste sentido/ a intercompreensão ajudou-me a/ perceber como promover essa abertura linguística” (Anexo A-4, #72, 10/10/2002).

No momento imediatamente seguinte a estas palavras, a futura professora é interrogada sobre possíveis práticas de interdisciplinaridade, no sentido em que, num momento do seu diário (15/12/2001), se havia referido à importância de se promover um clima de interacção entre as línguas. A futura professora explicita que,

“ahm quando pensei nisso/ até estava a pensar naquele caso/ em que seria professora da mesma turma a português e a inglês// ahm/ no caso actual não sou ahm torna-se um pouco complicado// porque nem sequer nenhuma das minhas colegas/ é professora de português da minha turma de inglês/ ou eu sou professora de português da turma delas de inglês/ isso não se passa// agora SE se passasse/ agora fazendo num mundo hipotético/ caso eu fosse professora/ de português e inglês da minha turma/ o que eu ia tentar fazer/ era recorrer diversas vezes na aula de português/ àquilo que nós tínhamos falado na aula de inglês/ e não estratificar as disciplinas/ já que ahm porque é possível nós estarmos a dar ahm imagine/ os modais/ estou sempre a utilizar como exemplo os modais/ ahm em português/ recorrendo a conhecimentos da aula de inglês/ ou aliás em inglês a recorrer a conhecimentos da aula de português/ isto para falar de gramática ahm” (Anexo A-4, #76, 10/10/2002).

Deste pensamento, gostaríamos de destacar duas ideias. Uma primeira que se prende com o facto de se notar uma valorização e compreensão, por parte de CL, das práticas de interdisciplinaridade e, neste sentido, nos levar a pensar numa imagem mais aberta do ensino de línguas e do trabalho do próprio professor, bem como uma certa sensibilidade a uma concepção de construção de conhecimento em línguas mais flexível e não tão estanque. Por outro lado, uma segunda ideia que nos remete para uma visão um pouco circunscrita das práticas interdisciplinares. Aventuramo-nos a dizer esta estará ligada a uma prática lectiva ainda reduzida, ao pouco conhecimento de modos de fazer de natureza interdisciplinar e/ou a uma ideia individualizante dessas mesmas práticas. De notar que concebe um cenário em que ela é a professora das duas turmas e que a referência que faz a um cenário de trabalho colaborativo com outros professores se

reporta a uma colega de estágio. Devemos, no entanto, ser cuidadosos, no sentido em que somos sensíveis às dificuldades de integração e articulação entre professores em situação de estágio e professores mais experientes. Contudo, parece ser de valorizar a vontade manifestada, ainda que circunscrita por “impossibilidades” contextuais e pessoais.

Aproveitando a deixa acima reproduzida e procurando aprofundar um pouco mais as palavras da professora em formação, foi introduzido na discussão o repto de CL fomentar a interação entre línguas recorrendo a outras línguas, além do Português e do Inglês. Esta ideia parece assumir um carácter clarificador, sobretudo porque visionado à luz de um caso concreto com que se depara no seu papel efectivo como professora de línguas:

“ah! recorrendo a outras línguas... não/ não ainda não tinha pensado/ porque isso depende muito... do perfil linguístico dos meus alunos/ não é?/ mas se por exemplo/ no meu caso tenho um aluno francês na turma/ eu vir que.../ no caso/ por acaso ele tem imensas dificuldades no inglês/ e nós até já tínhamos conversado acerca disso/ se for mais fácil pegar no exemplo do francês/ e fazê-lo compreender aquela estrutura do francês em inglês/ se for mais fácil assim/ vamos FAZÊ-LO ahm por acaso ainda não pensámos em nenhum exemplo concreto/ mas para mim isso já é um exemplo da tal interdisciplinaridade/ é fazê-los/ tendo em conta os conhecimentos que têm noutra língua/ apropriar-se daquele conhecimento na língua/ que estão naquele momento a aprender/ estou a pensar neste caso do nosso aluno porque neste caso/ se calhar até é possível fazer isso com ele” (Anexo A-4, #78, 10/10/2002).

Embora esta ideia lhe venha trazer um novo campo de possibilidades, vemos que é ainda permeada por muitos “ses”, talvez um indicador da necessidade de comprovação prática das potencialidades desse tipo de trabalho linguístico. Além disso, parece-nos interessante verificar que, ao assumir estas “pontes” linguísticas como estratégias facilitadoras da aprendizagem, CL tem vindo a entender a importância da LM dos alunos nas suas aprendizagens linguísticas (por exemplo, quando se refere à mobilização do Português em aula de Inglês ou ao recurso ao Francês, LM do aluno referenciado). Mais uma vez, nos parece ser possível dizer que o pensamento profissional de CL se está a construir no sentido de quebrar algumas barreiras inconsistentes com práticas de ensino plurilingues, como a do não recurso à LM em aula de LE (Andrade, 1997).

Não será apenas no domínio das práticas de interdisciplinaridade que a futura professora sente lacunas. Durante a entrevista, CL toma consciência do seu conhecimento processual plurilingue subdesenvolvido, confessando não saber como se tornar numa

“em relação a outras línguas ahm é Aí que eu acho/ que eu acho interessante/ de facto/ que haja uma// uma ligação/ uma relação/ não isolar aquela língua das outras/ mas é aí que eu falho/ não faço a mínima ideia como é que eu o farei [mas gostaria de/ ser um professor assim?] gostaria/ mas primeiro teria que saber como é esse professor” (Anexo A-4, #44-46, 10/10/2002)

(Outubro de 2001 a Janeiro de 2002)

04 Nov. 2001

L como um sistema de regras (gramática)

- . norma
- . correção
- . proficiência
- . competência linguística
- . modelo do falante nativo/perfeito

possibilita "usar a língua" na comunicação
Comunicar=usar L correctamente

L como objecto curricular

O que é a (prender) L?

Leituras:
Questionamento
Conflito cognitivo
Indefinição/confusão
negociação reflexiva
reconstrução

. L independente do sujeito

. inclusão do sujeito na construção da língua: criatividade

L = "órgão físico" aparelho fonador

L = instrumento/meio para comunicar

L = objecto de valor social

L = objecto de valor humano

- . chegar ao Outro
- . co-construção de sentidos
- . dificuldade

L como factor de construção do eu

- . interação com o Outro = enriquecimento cultural, linguístico, pessoal

L = "aventura" "novidade" "prazer"

L como construção simbólica do real

ES

301

Nesta reflexão, vemos claramente duas grandes imagens em confronto, a medir forças no seu pensamento. A confusão que ES parece sentir resulta de uma imagem algo fixa da língua, tida por si como segura mas que vem agora ser posta em questão, sinónimo de língua como um sistema de regras estabelecidas, em que falar uma língua significa falar correctamente essa mesma língua seguindo as normas linguísticas socialmente valorizadas. Vemos, portanto, que é uma imagem muito associada à correcção linguística e muito colada às competências do falante nativo e da qual a futura professora tem dificuldade em se desligar, como aliás ficará ilustrado ao longo de alguns dos recortes discursivos subsequentes. Por isso, nada melhor do que trazer as suas palavras para esta nossa exposição:

“Pois é...parece que, depois de ler tanta informação acerca daquilo que significa e supõe a Língua, já nem sequer sei o que ela realmente representa, para além do facto de ser o órgão, fisicamente falando, que me permite comunicar!!! Por um lado, a Língua é algo que exige uma certa 'disciplina', 'tradição' e 'constricção', na medida em que é regulada pelo meio social e os valores a este inerentes, o que a torna, assim, num fenómeno social e humano, mas também por regras linguísticas que não devem ser, de forma alguma, descuradas pelo sujeito falante. Por outro lado, ela é também 'aventura', 'novidade' e 'prazer', visto que o leitor, incentivado pelo professor e pela sua própria vontade de conhecer mais e de chegar até ao Outro, vai querer sempre mais...ler mais, conhecer mais...! É esta ânsia pelo acrescer de sabedoria do leitor/comunicador perfeito que vai, de certa forma, permitir uma melhor interacção entre os intervenientes do processo de comunicação e permitir-lhes um maior enriquecimento, quer a nível cultural e linguístico, quer pessoal” (Anexo A-3, 04/11/2001).

Como podemos ver, a perfeição linguístico-comunicativa, ou a busca dela, parece ser condição *sine qua non* para o sucesso da comunicação e das trocas interpessoais. É esta imagem assente na competência linguística perfeita que se vê agora confrontada com outras possibilidades de “se transformar”. Face a este leque de perspectivas, de outras “línguas” possíveis, descritas em a “*vontade de conhecer mais e de chegar até ao Outro*” e “*maior enriquecimento*”, ES sente-se confusa: “*afinal, o que é a língua?*”.

Através desta reflexão escrita podemos aceder ao processo de articulação de ideias e de reorganização de pensamento da futura professora, deparando-nos com a presença de ideias contraditórias que se entrelaçam, um forte indício de conflito cognitivo e de indefinição bem patente quando diz: “*já nem sequer sei o que ela realmente representa*”. Espelho disso são expressões (conjunções e advérbios), sobretudo, com matizes

significativos de contraste (“por um lado”, “por outro”, “no entanto”, “caso contrário”), de adição (“para além disso”, “(mas) também”) e de conclusão (“então”), que a futura professora usa ao longo do seu texto. Com efeito, ao analisarmos o texto da reflexão, podemos perceber que a sua estrutura é muito semelhante à do texto argumentativo, no sentido em que ES vai apresentado e tecendo argumentações, vai expondo um jogo de contrastes que nos parece representativo da reconstrução imagética que estará a iniciar.

O bloco discursivo sequencial, que seguidamente apresentamos espartilhado, dá-nos uma imagem do que acabamos de dizer:

[1] “Ora, então, vamos lá ver se eu consigo resumir tudo isto em poucas palavras. A Língua é, então, no sentido mais lato da palavra, aquilo que nos permite comunicar com o Outro. No entanto, no sentido de o fazermos da forma mais correcta é necessário não esquecermos determinadas regras, para que emitamos um discurso bem estruturado;

[2] Para além disso, é ainda através da Língua que nos inteiramos daquilo que se passa à nossa volta, seja no que respeita à sociedade em que nos inserimos, seja em relação ao resto do mundo, o que está intimamente relacionado com a necessidade de chegarmos até ao Outro;

[3] Neste sentido, é esta vivência com o Outro, e com tudo o que nos rodeia, que nos vai possibilitar chegar até à Língua em si. Trata-se de descobrir a Língua através da Gramática (normas e regras que regulam o seu uso), mas também, e acima de tudo, através do próprio quotidiano. Caso contrário, isto é, o facto de não se ter a cultura e as experiências dos sujeitos falantes em conta (o que lhes facilita a compreensão da Língua em si, porque se identificam com ela), aquela tornar-se-ia em algo demasiado teórico;

[4] E, realmente, se pensarmos bem, é a este processo complexo que recorremos, embora inconscientemente, sempre que comunicamos. Apoiamo-nos em referentes do real, ou em algo que já foi dito por alguém, para estruturarmos o nosso discurso...razão pela qual, muitas vezes, não nos saímos nada bem nas nossas intervenções. Geram-se confusões comunicativas, pois não conseguimos chegar ao Outro, e ninguém percebe nada de nada!!!” (Anexo A-3, 04/11/2001).

Não resistimos a sistematizar alguns pontos-chave deste jogo dos opostos. Indo do concreto para o mais abstracto, ES começa por identificar a língua como o órgão físico (como parte do aparelho fonador) que nos permite comunicar, verbalizar palavras, isto é, o meio ou instrumento que permite que comuniquemos com os outros. Começa, portanto, por uma constatação que será incontestável e segura como ponto de partida para a construção de sentido sobre as várias possibilidades representacionais sobre a língua, emergentes das leituras realizadas e que, neste momento, parece não estar a conseguir

fazer convergir. Um outro ponto de partida seguro, na linha de ilações anteriores, é o da importância da correcção linguística, das “regras” e do “discurso bem estruturado” [cf.1].

É, em nossa opinião, a ideia do *Outro* associada à língua, e portanto a ideia de algo de teor mais (inter-)pessoal e não tão abstracto, que vem problematizar ou incomodar estas seguranças imagéticas da professora em formação, o que nos leva a assinalar o binómio Língua-Sistema/Língua-Outro como representativo do conflito de que vimos falando. Isto porque nos parece que esta ideia do *Outro* vem alertar ES para outras dimensões da língua, nomeadamente a da língua como meio de construção do real e interpretação do mundo, de conhecimento (acesso/construção/transmissão) e de identidade [cf. 2], ou seja, alertá-la para um estatuto mais subjectivo da língua (Andrade, 1997; Silva, 2001: 37) em oposição à ideia da existência da língua independentemente do sujeito, como se poderá depreender dos enunciados: “*nos vai possibilitar chegar até à Língua em si. Trata-se de descobrir a Língua através da Gramática (normas e regras que regulam o seu uso)*” ou “(o que lhes facilita a compreensão da Língua em si, porque se identificam com ela), aquela tornar-se-ia em algo demasiado teórico” [cf. 3].

Se olharmos para o último parágrafo [cf. 4], ele próprio complexo pelas possibilidades de interpretação que oferece, diremos que a futura professora começa a perceber as dimensões pessoais, referenciais e culturais presentes na comunicação, interactuantes na construção do discurso, o que significará que ES se estará a aperceber de que comunicar não será apenas “usar” um conjunto de regras numa perspectiva aplicacionista, pois que implica “*criatividade e imaginação*”. Julgamos que, neste seguimento, a professora em formação compreende que poderão ser essas mesmas dimensões que complexificam a comunicação, estando, por vezes, implicadas nas incompreensões comunicacionais, nos não entendimentos. Assim, julgamos que ES pressente que dominar na perfeição a língua não é sinónimo de comunicação bem sucedida, que a língua e a compreensão mútua se constroem na interacção, na qual se manifesta a indissociabilidade da língua, da cultura e dos referentes pessoais.

Explorando um pouco mais, consideramos que este bloco discursivo nos deixa antever a concepção de comunicação da futura professora e aceder a algumas das características que lhe atribui ou procura atribuir. Para terminar os nossos apontamentos

sobre esta entrada, apresentamos o parágrafo que conclui a reflexão, no qual vemos, igualmente, como ES, ainda que incluindo o sujeito na construção da língua, não se consegue desligar da ideia de normatividade, muito ligada à tradição escolar:

“Sendo assim, e para finalizar esta minha pequena reflexão de hoje, comunicar (usar a Língua) é algo que pressupõe, não só uma grande criatividade e imaginação por parte do sujeito falante, para que este consiga exprimir-se da melhor forma, seja oral ou textualmente, mas também a capacidade deste para inserir aquele processo de interacção, verbal ou não, num determinado contexto linguístico e sociocultural” (Anexo A-3, 04/11/2001).

Avançando um pouco no fio do tempo, encontramos, na entrada de 20 de Dezembro de 2001, indícios a propósito da concepção de ES sobre como se aprende língua(s). É interessante determo-nos brevemente no início desta entrada, uma vez que vemos a professora em formação a reconhecer a importância do auto-conhecimento (e a manifestar algum) numa relação com a identificação das próprias crenças para a sua actuação como professora de línguas. Este aspecto permite-nos reafirmar a interligação entre a imagem da língua, a imagem de si e a imagem da profissão. O esquema seguinte dá conta dessa reflexão:

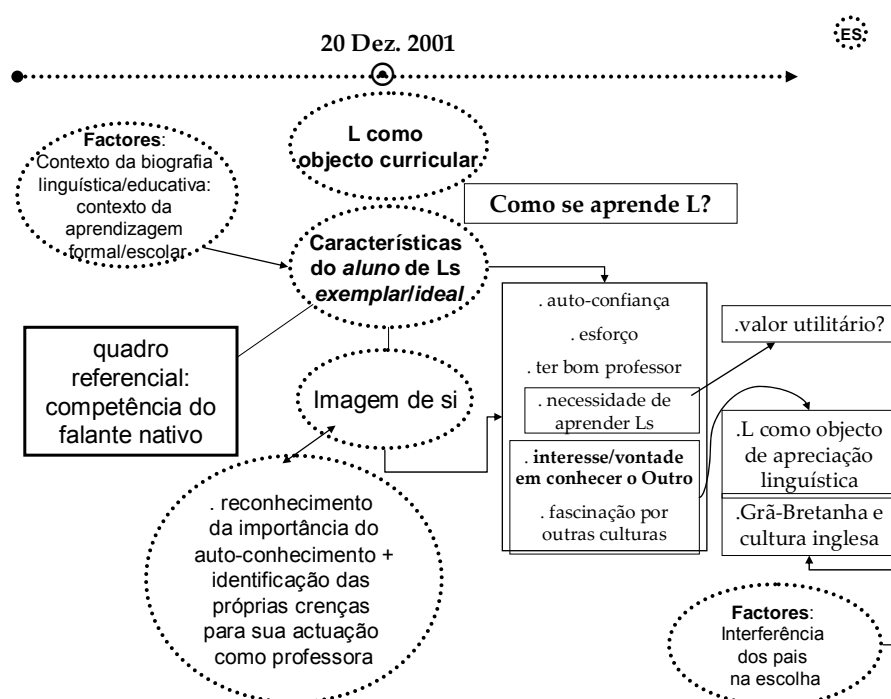


Figura 21 – Esquema descritivo-interpretativo 20/12/2001

Para responder à pergunta ‘como se aprende línguas?’, ES debruça-se sobre as características do aluno de línguas, tendo-se a si e às influências dos pais nas suas escolhas linguísticas como referência. Se enunciados como “aluno ideal de línguas” ou “um aluno de línguas exemplar” nos poderão remeter para um certo perfeccionismo (linguístico?), levando-nos a pensar num quadro referencial assente na competência do falante nativo, o que nos diz a seguir leva-nos para outras dimensões:

“Creio que, apesar de existirem inúmeras qualidades que possam caracterizar um aluno de línguas exemplar, tais como o facto de se ter um bom professor ou a mera necessidade, aquela com que mais me identifico é a existência da pura vontade e interesse pelo conhecimento do Outro. Na verdade, posso afirmar que tenho uma certa fascinação por outras culturas, nomeadamente a da Grã-Bretanha. Tudo aquilo que estiver relacionado com esta nação me interessa e, de certa forma, me impressiona” (Anexo A-3, 20/12/2001).

Este fragmento reenvia-nos, claramente, para a língua/cultura enquanto objecto de apreciação, mostrando-nos como as preferências linguísticas pessoais do futuro professor se entrelaçam com a imagem da língua como objecto curricular. A importância do interesse e da vontade em conhecer o outro e da fascinação por outras línguas e culturas, como condição essencial para a aprendizagem de línguas, parece ir ao encontro da ideia de plurilinguismo como valor, situando-se, portanto, ao nível das predisposições e das disponibilidades comunicativas e de interacção dos sujeitos, do interesse em construir conhecimento sobre os outros (cf. Andrade & Araújo e Sá e tal., 2003, dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue). Diremos, então, que ES parece reconhecer a essencialidade desses aspectos, bem como da auto-confiança e do esforço, para as aprendizagens linguísticas.

Em conformidade, da passagem seguinte concluímos que ES reconhece os perigos de se impor a aprendizagem de uma dada língua, sobretudo se esta não é positivamente apreciada pelo aluno, o que a leva a reiterar a importância do gosto e da curiosidade, mas também da autoconfiança e do esforço para apreciar e aprender as línguas,

“Por outro lado, reconheço que, inicialmente, o meu interesse por esta cultura não era maior do que, por exemplo, pela francesa, mas fui incentivada, digamos, pelos meus pais a optar pela cultura inglesa. Lembro-me perfeitamente que as suas razões se sustentavam no facto do Inglês ser, na altura, a língua mais falada e o Francês estar a ser um pouco ‘abafado’ por aquela. Talvez esta influência de preconceitos, por parte dos meus pais, tivesse sido prejudicial à minha aprendizagem

das línguas, se tal não fosse o meu encantamento pelas Ilhas Britânicas, facto esse que sempre me ajudou a manter a minha autoconfiança e a aumentar, cada vez mais, a minha vontade de as conhecer in loco, assim como também outros países e culturas” (Anexo A-3, 20/12/2001).

Uma nota para referir que a reflexão desta futura professora passa apenas pelo reconhecimento da relevância do interesse dos alunos pelas línguas e culturas e dos possíveis factores interferentes nas suas escolhas linguístico-curriculares, pelo que não vemos ES a reflectir, de um ponto de vista profissional, acerca das consequências deste reconhecimento para as suas práticas linguístico-educativas futuras, ficando-se pela constatação, o que de todo deverá ser entendido como algo negativo, uma vez que a formanda se encontra numa fase inicial de reflexão sobre todas estas questões.

Em suma, as duas entradas seleccionadas e discutidas atrás vêm mostrar uma ES preocupada em encontrar um sentido para a questão “afinal, o que é a língua?” e, consequentemente, o que é aprender línguas. Julgamos nós que estes questionamentos terão sido desencadeados pelo contacto formativo com as temáticas da disciplina de Educação em Línguas, aqui aglomeradas na ideia da dimensão do *Outro*, na perspectiva do plurilinguismo como valor, que parece ter tido um efeito de terramoto na imagem que trazia consigo sobre a língua como objecto curricular.

O momento da DLE

(Fevereiro de 2002 a Junho 2002)

Neste momento, à semelhança das outras professoras em formação analisadas, ES mostra-se mais preocupada com outras dimensões da língua enquanto objecto curricular, encontrando-se, agora, muito mais centrada na construção de conhecimentos mais técnicos e processuais, que lhe permitam actuar ao nível da instrução e da gestão da sala de aula e de conhecimentos mais ligados à transformação pedagógico-didáctica do conteúdo língua, se pensarmos com Shulman (1987, 1993; cf. Parte I, Capítulo 2), não se verificando qualquer ponte discursiva com as entradas anteriores, redigidas no contexto da disciplina de Educação em Línguas.

Contextualizando ainda, vemos que as reflexões da futura professora se entrelaçam por um fio temático condutor, um requisito do dossier de formação a realizar

em grupo para a disciplina de DLE. Diremos nós que por essa razão, mas também talvez devido à própria proximidade do ano de prática pedagógica, não encontramos considerações sobre domínios mais relacionados com a filosofia da educação em línguas e do plurilinguismo. Assim, são essencialmente entradas de natureza mais descritiva as que encontramos, de onde ressaltam as dúvidas ou dificuldades de quem se está, pela primeira vez, a preocupar com a construção da dimensão processual do conhecimento profissional (Alarcão, 1992/2006: 139) independentemente das suas finalidades últimas.

Sobre as entradas onde a futura professora se debruça sobre a língua como objecto curricular, duas são muito próximas temporalmente, nomeadamente pelo facto do tópico de reflexão ser comum. Referimo-nos às reflexões de 27 e de 29 de Março de 2002.

Nessas duas reflexões, ES reflecte sobre a dimensão da interacção da sala de aula, preocupando-se sobretudo em compreender as configurações relacionadas com o domínio do discurso pelos seus intervenientes. Estas entradas decorrem da transcrição da aula de um professor mais experiente, videogravada no contexto das tarefas formativas que tem que realizar. Esta transcrição permite que a professora em formação desenvolva uma visão mais holística da interacção, percebendo a predominância do discurso do professor, o que vem contrariar as suas impressões iniciais:

“Apesar de ainda só ter transcrito uma pequena parte da aula, começo a perceber que, afinal, os alunos não participaram num grau tão elevado como pensava e como afirmei no dia da gravação da aula. Nota-se que há alguns alunos que participam mais que outros. Ainda assim, penso que a professora tem um certo monopólio do discurso didáctico” (Anexo A-3, 27/03/2002).

Ora a análise da interacção permite que ES adquira maior consciência da participação desigual dos intervenientes no discurso de sala de aula e do monopólio do discurso por parte da professora, bem como que constate o recurso ao Português por parte dos alunos quando realizam os trabalhos de grupo:

“Para além desta constatação, esta transcrição também me permitiu verificar que, tal como eu fazia quando confrontada com o mesmo tipo de actividade (trabalho de grupo), os alunos fazem um constante uso da Língua Materna, o Português, para comunicarem entre si” (Anexo A-3, 29/03/2002).

Este facto concorre para que a futura professora reflita sobre o lugar da LM na aula de LE, tal como sistematizado a seguir:

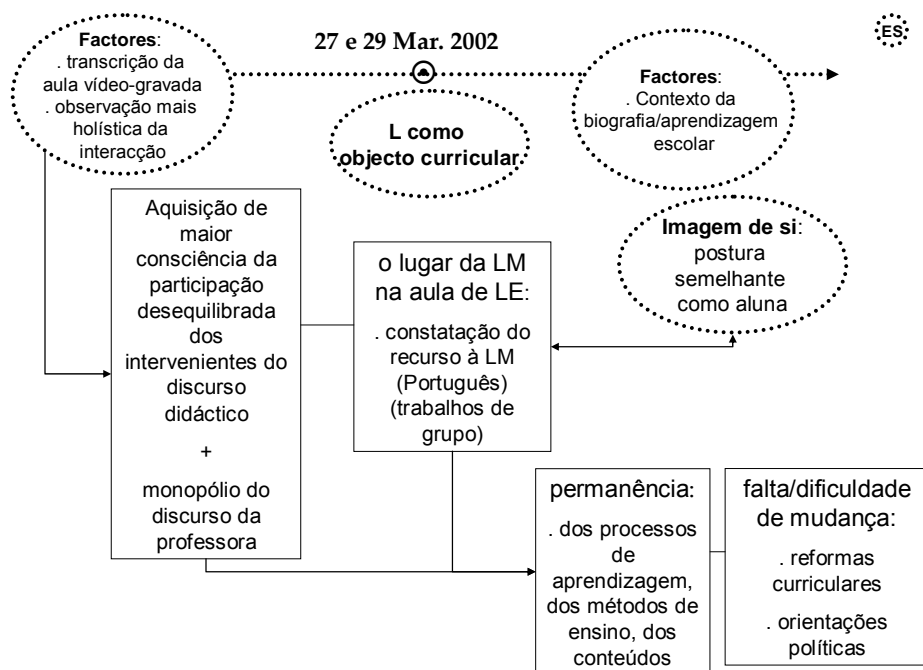


Figura 22 – Esquema descritivo-interpretativo 27 e 29/03/2002

Ao estabelecer esta ponte, a futura professora, movendo-se temporalmente para o contexto da biografia escolar, recupera as suas próprias experiências como aluna de línguas para constatar (i) a permanência dos processos de aprendizagem, dos métodos de ensino e dos conteúdos e (ii) a falta ou dificuldade de mudança face a reformas curriculares e orientações políticas:

“É até engraçado, porque parece que nada mudou desde que deixei o ensino secundário, e, por isso, quando fomos gravar a aula, senti que era novamente uma aluna daquela escola e daquela professora! De facto, os professores são relativamente os mesmos, as formas de leccionar e os conteúdos são também muito semelhantes... Pois é, organizam-se reformas curriculares, são implementadas e mais tarde organizam-se outras, mas depois são suspensas....E andamos assim, ao sabor da maré, para depois repararmos que bem lá no fundo, sem os governos e sem as orientações políticas, é tudo relativamente igual!!!” (Anexo A-3, 29/03/2002).

No seguimento destas conclusões, ES e o seu grupo decidem que a escolha do tópico didáctico do dossier deverá recair sobre a gestão da interacção aluno/aluno em sala de aula, o que nos leva a analisar a passagem seguinte, escrita quinze dias depois:

“Penso que é uma boa aposta, no sentido em que verificámos, como já tenho dito, que nem todos os alunos participaram na aula (houve três alunas que fizeram prevalecer a sua palavra). Para além disso, no trabalho de grupo, comunicaram em LM e nós pretendemos organizar a aula de modo a que usem a LE, mesmo quando o fazem só entre si. Outro aspecto que queríamos ver um pouco alterado é também o facto de se interromperem uns aos outros, no sentido de demonstrarem um maior respeito pelos outros e pelas suas opiniões, havendo um espaço para todos tomarem a palavra” (Anexo A-3, 11/04/2002).

À luz dos objectivos subjacentes a este fragmento, permitimo-nos tecer ilações sobre uma possível concepção de comunicação em aula de LE. Parece-nos que a futura professora compreende a importância de se valorizar a promoção da interacção aluno/aluno e o recurso à LE, bem como a de se educar sobre as regras de qualquer interacção verbal, nomeadamente ao nível dos processos de escuta e de tomada da palavra, remetendo-se para o desenvolvimento de uma competência de interacção. Assim, talvez possamos afirmar que ES estará mais consciente da necessidade de se promover uma aprendizagem mais activa e implicada por parte dos alunos e de que o professor poderá não ter um papel tão preponderante na aula de línguas, como aliás parece ter ocorrido na aula que vieram a leccionar e a analisar, como explica na reflexão de 17 de Maio de 2002:

“Ao longo da transcrição fomos confirmando a nossa suspeita de que, ainda que quase todos os alunos tenham participado, houve, de facto duas alunas que se destacaram, isto é, continuavam a monopolizar, de certo modo, o processo didáctico e, mais especificamente, o próprio debate. Não obstante, confirmámos, uma vez mais, que tínhamos atingido o objectivo principal do nosso tópico didáctico, já que os alunos falaram cerca de duas vezes mais que nós, professoras” (Anexo A-3, 17/05/2002).

É igualmente nesta entrada no diário que ficamos a conhecer o tópico dessa mesma aula e do debate que foi dinamizado – a temática do racismo. À semelhança das outras suas colegas em análise neste trabalho, ES não teceu qualquer consideração que nos remetesse para princípios ou finalidades sócio-educativas das línguas, através da qual nos sinalizasse a articulação com discurso manifestado na parte do diário correspondente à

disciplina de Educação em Línguas. Na verdade, ES vai fazendo reparos, mais ao nível da concretização das estratégias que havia delineado ou sobre a (i)maturidade dos alunos para o tratamento do referido tema.

Três meses depois ... o momento da *Entrevista*

(10 de Outubro de 2002)

À semelhança das professoras em formação anteriores, no momento em que esta entrevista foi realizada, ES encontra-se na escola a desenvolver a sua prática pedagógica supervisionada, tendo, por isso, um contexto profissional de referência para os seus posicionamentos actuais e para a reflexão sobre aqueles que escreveu no diário.

Sendo um momento ainda inicial no seu papel como professora de línguas, mas já com uma noção das dinâmicas contextuais, sobretudo ao nível da sala de aula, esta professora em formação depara-se com as suas impossibilidades, manifestadas também ao nível da língua enquanto objecto curricular.

Recuperando o *leitmotiv* que atribuímos a esta futura professora, “*afinal, o que é a língua?*”, que nos vem lembrar o conflito e a construção de sentido de ES no início do quarto ano face a outras possibilidades imagéticas e práticas relativamente à língua, podemos dizer que, comparativamente, esta professora em formação nos mostra uma imagem da língua menos conflituosa.

Embora tenhamos consciência de que o conteúdo da entrevista decorra dos fragmentos do diário previamente seleccionados, podemos dizer que a análise da entrevista ressalta uma particularidade. Se no diário sobressai o estranhamento de ES para com a dimensão formativa do Outro e das línguas, que a terá feito enveredar por uma reavaliação da imagem que tinha da língua como objecto curricular, na entrevista essa dimensão formativa parece surgir com mais naturalidade e de forma menos problemática, talvez menos questionada e mais aceite. Sustentamos esta nossa inferência no que podemos designar como a imagem refutada que, por vezes, transparece nesta entrevista, nomeadamente o facto de a professora em formação refutar aspectos relacionadas com uma concepção mais tradicional do ensino de línguas: exercícios de

pergunta-resposta, aulas expositivas e explicações gramaticais, valorizando a apresentação de uma dimensão mais afectiva de criação do gosto pela língua.

As palavras que se seguem parecem aproximar-se mais de uma imagem da língua como objecto curricular que contempla uma construção do conhecimento em línguas mais próxima da criatividade pessoal em contraste com uma aquisição de conhecimento mais determinada e distante do aprendente. Para esta realidade parece ter contribuído a experiência como explicadora que tem vindo a realizar. Como diz, quando questionada sobre possibilidades de trabalho com as línguas na aula:

“sei lá/ eu gosto muito de fazer/ tenho duas miúdas a quem dou explicações/ e falo muito isso/ para ajudá-las a fazer por exemplo/ composições/ fazer ahm pôr o tema no centro de um círculo/ aquelas coisas básicas/ elas vão dizendo ahm palavrinhas que tenham a ver com aquilo e depois/ ajuda-as a escrever uma composição ou um texto ahm// não gosto de... ahm não gosto de/ daqueles exercícios básicos// pergunta-resposta que eu acho.../ *How old are you?* (inglês)// e depois a resposta que já está feita// que é determinada/ que eles têm que decorar/ sem saber o que está lá/ porque é que tem lá o sujeito/ essas coisas e... decoram aquilo/ como eu também decorei// ahm por isso é que eu acho que não seria capaz de dar inglês... ao nível um ou dois// porque sinto-me frustrada/ talvez/ não consigo... o gosto que eu tenho pela língua não passa// ahm” (Anexo A-4, #74, 10/10/2002).

No entanto, se tivermos em linha de conta “que eles têm que decorar/ sem saber o que lá está/ porque é que tem lá o sujeito/ essas coisas e...”, diremos que estas palavras nos remetem para um conhecimento gramatical e metalinguístico e, nesse sentido, não muito distante de uma imagem gramatical e estrutural do ensino das línguas, uma imagem que ES parece associar aos níveis iniciais de aprendizagem de uma língua. Esta ambiguidade poderá ser um sinal de uma incapacidade de fazer convergir posições “novas” e “velhas”, o discurso do novo e o discurso do ‘já não pode ou deve ser’.

O esquema apresentado pretende sintetizar as principais ideias que nos foi possível associar à imagem da língua de ES:

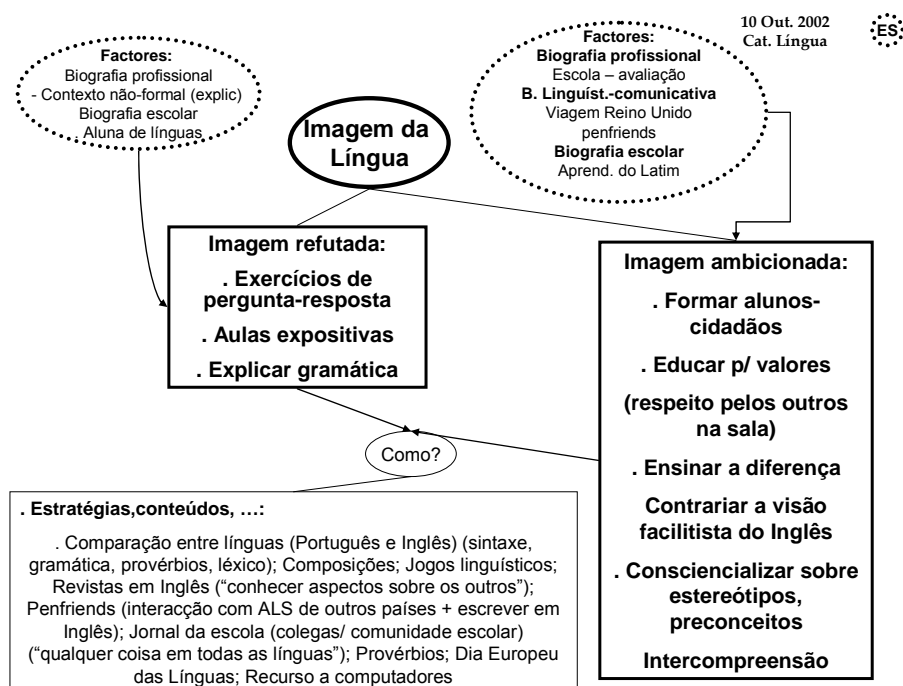


Figura 23 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002

Consideramos que uma grande linha de força da imagem da língua que ES ambiciona concretizar está muito relacionada com a *formação de alunos-cidadãos*. Se fizermos uma leitura global de toda a entrevista, apercebemo-nos de que esta ideia, recuperada do diário e trazida à discussão na entrevista, poderá ser de algum modo unificadora de vários aspectos que a professora em formação vai mencionando e desenvolvendo.

Com efeito, se tivermos em mente a vasta literatura em torno das questões de cidadania (Imbernón et al., 2002; Starkey, 2002) e do plurilinguismo (Beacco & Byram, 2003), vemos que estas se relacionam bastante com uma educação direccionada para os valores e as atitudes dos alunos para com os outros, as línguas e consigo próprios, aspectos que vão ao encontro de alguns dos pensamentos expressos pela professora em formação. Vejamos o que nos diz quando questionada sobre o seu papel na formação de alunos-cidadãos:

“por exemplo/ agora fala-se muito nas atitudes e valores/ e... dentro da escola onde eu estou a estagiar fala-se muito em dar lugar a essas atitudes e valores na avaliação/” (Anexo A-4, #58, 10/10/2002);

“e muitos professores não estão de acordo com isso/ aqueles mais conservadores/ acham difícil avaliar atitudes e valores/ eu também acho difícil/ talvez não se devesse quantificar essas coisas na avaliação// mas de facto é uma coisa/ que... eu acho/ acho muito importante e... por exemplo/ as minhas turmas// principalmente a de Português ahm a de Inglês também/ mas eles não têm a noção do que é estar/ do respeito pelos outros/ quando estão a falar/ um ou outro também querem falar ao mesmo tempo e... e eu acho que isso é importante/ já que os pais/ por exemplo/ não/ não fazem isso em casa/ eu acho que o professor// sendo/ um segundo pai// ahm e a escola sendo uma segunda família também/ eu acho que se deve... tentar levar os alunos pelo bom caminho// tentar/ pelo menos” (Anexo A-4, #60, 10/10/2002).

Do ponto de vista destas palavras, ensinar línguas inscreve-se numa dimensão sócio-pessoal da educação para os valores. Vemos a professora em formação a valorizar as atitudes dentro do próprio espaço comunicativo geral e da interacção em sala de aula, ao nível do saber interagir, do saber estar e do saber ser, aspectos importantes de uma componente de educação geral e transdisciplinar e que se prendem com a formação da personalidade e do carácter dos sujeitos, a competência existencial (QECR, 2001).

Para esta valorização parece ter contribuído a discussão no grupo de línguas sobre os conteúdos a contemplar na avaliação. Importa salientar que ES se vê inserida num contexto onde a consideração destas dimensões se mostra problemática, levando-a a adjectivar alguns dos colegas de “conservadores”. Talvez possamos dizer que este seu juízo de valor significa que ES reconhece a existência de dificuldades em se quantificar uma dimensão mais sócio-pessoal, de cidadania, mas também que compreenderá que o ensino de línguas terá que contemplar outras finalidades. Neste sentido, podemos entender este “conservadores” como um marcador discursivo de uma vontade de distanciamento por parte de ES assente na não-identificação com os colegas.

Se acompanharmos a evolução da entrevista, poderemos assistir a uma maior concretização por parte de ES quanto à formação de alunos-cidadãos no âmbito da educação linguística. A professora em formação considera fundamental um trabalho de consciencialização sobre estereótipos e preconceitos, uma preocupação fundada em experiências linguístico-comunicativas pessoais que lhe permitiram consciencializar-se das suas ideias erróneas sobre os Ingleses e da importância de ultrapassarmos relações estereotipadas:

“aqueles estereótipos que os ingleses são muito bem educados/ que têm o chá das 5/ e eu vi que/ na realidade/ isso não acontece// e acho que/ não me deixar levar a acreditar que as coisas/ ahm às vezes essas coisas acontecem de facto/ mas não é sempre assim/ levar os alunos a perceber isso// ahm o contacto com a língua/ o contacto com os ingleses/ em particular...” (Anexo A-4, #40, 10/10/2002);

“os alunos crêem muito nos estereótipos que lhes ensinam e... e eu/ quando eu/ por exemplo/ no tal contacto que tive com os ingleses/ com... o Reino Unido/ acho que lhes posso ahm levar a acreditar que não há tanto esses estereótipos/ e esses preconceitos/ que lhes transmitem// e formá-los a esse nível/ tentar formá-los/ a esse nível” (Anexo A-4, #64, 10/10/2002).

Assim, recuperando um pouco o nosso pensamento anterior, diremos que a imagem de ES sobre a língua como objecto curricular se tornou mais permeável (Moscovici, 1986) a dimensões formativas e um pouco menos vinculada a uma imagem gramatical do ensino das línguas. Os trechos apresentados de seguida ajudam-nos a perceber, também, uma concepção de comunicação e de aprendizagem em sala de aula em reestruturação, agora mais construtivista:

“ah/ se eu/ se eu fosse já dar aulas/ por exemplo/ tentava usar computadores ahm// sei lá/ tanta coisa// não gosto das aulas/ o professor está a falar/ os alunos vão escrevendo ou/ passam aquilo que está no quadro/ não gosto nada//” (Anexo A-4, #76, 10/10/2002);

“acho que eles não aprendem nada assim/ ou então/ explicar/ que eu acho isso horrível/ explicar gramática/ e... dar-lhes uma folha com/ com as regras e eles terem que perceber aquilo sozinhos e/ não dar/ como já me aconteceu a mim/ quando eu era aluna/ e o professor não explicar nada com exercícios ou com exemplos/ e ter que fazer sozinha aquilo que lá estava” (Anexo A-4, #78, 10/10/2002).

Consideramos estes fragmentos exemplificativos da influência da biografia escolar na construção imagética desta professora em formação, no sentido em que nos remetem para os seus processos pessoais de aprendizagem de línguas e para a chamada aprendizagem por observação de outros professores (cf. Parte I, Capítulo 2). Sendo agora capaz de um olhar mais analítico e crítico dessas situações experienciais, ES mostra-se em desacordo com práticas fomentadoras da passividade dos alunos e de um ensino transmissivo, que não dê espaço à voz dos alunos:

“porque/ lá está/ é... é aquela coisa do professor transmitir o conhecimento e... estar sempre/ tem a ver com uma questão prática também/ o professor está sempre ali à frente dos alunos//” (Anexo A-4, #88, 10/10/2002);

“pois/ eu.../ tinha a ver com uma coisa que nós estávamos a reflectir na altura/ a interacção de aluno aluno/ e... não insistir sempre com a interacção professor aluno// e do professor se...// ahm interagir com os alunos todos/ rodando/ a sala toda e... e... falando com os alunos e... e falando individualmente com os alunos até//” (Anexo A-4, #90, 10/10/2002).

É no seguimento destas palavras, e com o objectivo de introduzir o tema da diversidade linguística e do conhecimento do outro na discussão, que ES é interrogada sobre práticas de sala de aula que contemplem o trabalho com as línguas. As práticas apontadas indicam-nos várias aberturas a uma imagem da língua mais plurilingue e ao serviço da intercompreensão:

“com outras línguas...comparação/ por exemplo/ comparação com o português e o inglês ahm talvez mostrar que a sintaxe/ de ambas as línguas são/ é um bocadinho diferente// comparar e/ e mesmo ahm as regras de gramática ou/ os assuntos gramaticais/ por vezes pode-se ir perceber melhor as regras do inglês/ por exemplo/ comparando/ com o português// ahm//” (Anexo A-4, #80, 10/10/2002);

“por exemplo/ numa aula de inglês/ o que acha que pode fazer com as outras línguas?” (#81) “ahm <hesita>” (#82) “já pensou+” (#83) “nunca pensei sobre isso/ não// mas por exemplo/ numa aula de inglês ahm provérbios/ <IND> provérbios do inglês e do francês// talvez/ porque eu sei que alguns são muito semelhantes ahm outras coisas...” (Anexo A-4, #84, 10/10/2002).

A professora em formação aflora processos muito relacionados com o plurilinguismo e a intercompreensão (Santos, 2007), tais como comparação e transferência linguística que, no fundo, vão ao encontro da ideia de repertório (ainda que de forma não muito consciente), como podemos ver nesta sequência:

“ahm <SIL> pois... <SIL>” (#130) “ainda não tinha pensado nisso...” (#131) “não/ não era pensado/ eu tenho esta ideia da intercompreensão/ mas... para já é muito básica/ acho eu/ e depois/ não tenho assim... aquilo que eu falei sobre a intercompreensão em Educação em Línguas não foi assim nada de...” (#132) “com que ideia é que ficou/ foi essa que disse+” (#133) “aquilo que eu me lembro/ foi quando nós tratámos os módulos ahm// por exemplo/ não sei se sabe/ no exercício que tinha acerca de uma língua/ que não era uma língua/ que é uma língua//” (#134) “neerlandês” (#135) “neerlandês/ mas ahm percebi que a intercompreensão ahm// ajuda a mobilizar conhecimentos que nós temos noutras línguas/ para compreender outras// e foi essa a ideia geral” (Anexo A-4, #136, 10/10/2002).

Para a noção que ES tem de intercompreensão e do trabalho concreto que se poderá desenvolver nesse sentido, terão contribuído as actividades de formação que realizou em Educação em Línguas, e também o conhecimento da existência de semelhanças, de um fundo comum entre as línguas a partir da aprendizagem que teve do

Latim, o que leva ES a compreender o trabalho com o ‘espaço/raiz comum’ entre as línguas como uma mais-valia:

“os alunos/ eles podem ahm aperceber-se/ que ahm afinal as línguas não são/ tanto o inglês/ como o francês/ como o alemão// seja que língua for/ não são assim tão diferentes// ou não são assim tão opostas/ apesar de terem diferenças não são assim tão opostas// tanto seja as regras/ o vocabulário... e estou a falar disso porque/ já tive latim e... e... e no latim acontece muito isso/ as raízes das palavras do português vêm do latim/ e essas coisas todas e... acho que os levaria exactamente/ a ver isso/ apesar de serem diferentes/ não são assim tão... opostas que não possam entrelaçar-se// numa aula ou... quando usarem as línguas” (Anexo A-4, #86, 10/10/2002).

Como ponto da situação, percebemos que ES possui já conhecimentos teóricos relevantes relativamente ao plurilinguismo e à intercompreensão, embora não os consiga ainda concretizar em actividades práticas, reconhecendo ter um conhecimento lacunar ou básico e não ter dedicado muito do seu tempo a pensar sobre a intercompreensão e o que poderá fazer com essa abordagem:

“pois/ eu não sei se entendo bem/” (#126) “qual é a sua ideia da...” (#127) “acho que tem a ver com aquilo que me perguntou há pouco de/ de/ saber ahm entrelaçar/ vá lá/ as várias línguas numa aula/ numa escola ou... com colegas de várias línguas trabalharem em conjunto// acho que é isso basicamente” (Anexo A-4, #128, 10/10/2002);

“<sorri> pois... lá está/ eu há bocado não expliquei bem isso/ lá está/ mas/ é isso que eu acho/ que eu acho que se deve fazer/ levar os alunos/ lá está/ quando eu falei comparar as duas línguas/ o português e o inglês/” (Anexo A-4, #138, 10/10/2002);

“ou as regras de sintaxe ou/ que são um bocadinho diferentes mas dá para ir buscar as regras/ para tentar explicar-lhes em inglês// acho que é isso/ que posso fazer/ deve haver muito mais coisas mas/ neste momento...” (Anexo A-4, #140, 10/10/2002).

À semelhança do contributo da aprendizagem do Latim para a construção de conhecimento sobre intercompreensão, muitas das experiências pessoais de ES como aluna de línguas são trazidas para o contexto da entrevista. Essas recuperações temporais constituem-se como exemplos de práticas, processos, actividades de aprendizagem que terão tido um papel significativo no seu percurso como aluna e que procura agora modelar e transformar em práticas de ensino de línguas. Para concluir, diremos que estas são práticas preocupadas, sobretudo, com o desenvolvimento da “personalidade intercultural” dos alunos (QCER, 2001: 153), na linha do que discutimos anteriormente, o

que nos leva apensar numa imagem da língua objecto curricular como elo de ligação entre sistemas culturais diferentes. Como refere,

“eu já tinha pensado um pouco nisso/ no início do ano ahm porque eu/ quando andava a estudar/ tinha correspondência com/ *penfriends* (inglês)/ em Inglaterra e/ eu gostava muito disso/ para já porque escrevia em inglês/ e quase que não tinha oportunidade de escrever inglês/ na altura/ na aula escrevia pouco/ não fazia assim/ textos e... gostava bastante disso e... falava sobre mim e ele falava sobre ele/ falava das coisas da Inglaterra/ e eu ficava fascinada com aquilo/ porque não conhecia nada daquilo e/ parecia que estavam a anos luz de distância e... e então/ eu gostava de implementar isso/ não sei/ este ano acho que é uma coisa fora de questão/ porque há muito trabalho e... não sei se isso será viável” (Anexo A-4, #112, 10/10/2002);

“portanto/ está a dizer... criar essa interacção entre alunos de diferentes países” (#113) “de diferentes países/ outra ideia que já tive/ ainda não pus essa questão à orientadora nem aos alunos/ mas já pensei nisso e já falei com as minhas colegas/ de revistas que há em inglês/ e acho que vêm todos os meses/” (#114) “e eu também/ recebia quando eu andava/ a estudar/ e tem várias coisas que nos ajudam a estudar/ só para saber coisas básicas acerca de outros países e... tem jogos/ jogos linguísticos/ jogos só para passar o tempo/ essas coisas assim” (Anexo A-4, #116, 10/10/2002);

Depreendemos que ES considera importante que a aprendizagem da língua se realize num ambiente de contacto mais directo com os seus falantes como forma de aproximar os alunos da própria língua e de fomentar neles a disponibilidade e o gosto pela sua aprendizagem, mas também como um modo de fomentar a prática e o treino linguístico-comunicativo ao nível da produção/recepção escrita, no caso dos “penfriends”, através de situações reais de comunicação, no fundo através de práticas sociais de uso das línguas.

Quando questionada sobre o trabalho que poderá desenvolver com os seus colegas e a comunidade escolar no sentido de fomentar o interesse pela diversidade linguística e cultural, destaca-se uma dimensão afectiva (de gosto pelas línguas) e lúdica da aprendizagem como uma ponte para o desenvolvimento de uma maneira de ser e estar face às línguas:

“ahm/ por exemplo/ agora há o jornal da escola e// e talvez se pudesse começar a escrever/ em todos os números do jornal/ qualquer coisa em/ em todas as línguas/ sei lá/ provérbios... coisas que não fossem chatas/ vá lá/ para os alunos lerem/ que os levasse a/ terem o gosto por aquilo que estão a ler/” (Anexo A-4, #118, 10/10/2002);

“eu já tinha pensado/ mas ainda não tinha falado disso com ninguém/ mas por exemplo/ o Dia Europeu das Línguas/ nós fizemos aquelas actividades e... desde/ escrever só/ acerca do Dia Europeu das Línguas só em português/ podia-se escrever qualquer coisa em alemão/ francês e

inglês/ que são as línguas que tem lá na escola// e... abrangendo todas as línguas e... escrevendo/ mais ou menos o que se escreveu em português/ mas nas línguas todas” (Anexo A-4, #122, 10/10/2002).

O facto de considerar importante “brincar” com as línguas, não implica que esta professora em formação valorize uma atitude facilitista na aprendizagem, sobretudo quando se refere à língua inglesa, pois mostra ter como objectivo contrariar a facilidade que muitas vezes é associada ao Inglês, como podemos concluir da sequência transcrita:

“o que acha que pode fazer para que fiquem mais interessados?” (#151) “tentar mostrar que as aulas não são/ assim tão... monótonas como se calhar eram/ há alguns anos/ porque... ou então/ as pessoas têm uma noção que o inglês é muito mais fácil que o francês/ e depois vão todos para as aulas de inglês/ e não conseguem fazer nada// ahm// tentar mostrar/ de uma forma que não seja ahm não vai evitar que eles entendam que... que o inglês não é assim/ tão fácil que... o que é que eu estava a dizer+” (#152) “estávamos a falar acerca do que pode fazer para os alunos se interessarem mais pelas línguas” (#153) “ah/ aquelas coisas que disse há bocado/ da revista... da correspondência... de viagens/ se houvesse dinheiro lá na minha escola/ ou na escola que eu estivesse/ ahm” (Anexo A-4, #154, 10/10/2002).

Não podíamos terminar sem nos referirmos a algumas expressões de ES, tais como “muito talvez”, “sei lá”, “lá está”, “ainda não tinha pensado nisso”, “não, não era pensado”, “eu tenho esta ideia [...] mas...”, “não tenho assim”, “não foi nada de”, “pois não sei se entendo bem”, que nos mostram um conhecimento sobre a língua como objecto curricular ainda numa fase embrionária, permeado de incertezas e inseguranças. Estas expressões são igualmente reveladoras de processos de reconstrução, importando ver os seus desenvolvimentos em momentos de formação futuros.

2.4. JO – “a LM como base das aprendizagens”

O momento da *Educação em Línguas*

(Outubro de 2001 a Janeiro de 2002)

Das entradas do diário dedicadas à disciplina de Educação em Línguas, seis no total, quatro são destinadas a reflexões que nos possibilitam obter um *croquis* da imagem da língua correspondente a este período da formação de JO. Vemos que são considerações motivadas pelas temáticas trabalhadas na disciplina, sobretudo pela temática da

diversidade linguística e cultural que parece ter sido crucial ao nível da (re)construção da imagem curricular da língua, no sentido em que direccionou a atenção desta futura professora para outras dimensões e finalidades educativas, motivando o que se poderá designar de processo de consciencialização (pessoal, profissional, linguística).

Em geral, e olhando para as outras futuras professoras em análise, das reflexões de JO ressalta uma particularidade. Verificamos que, ao emergir como tema motivador da reflexão, a diversidade linguística e cultural surge muito associada a questões relacionadas com a LM e com o ensino do Português, uma relação que não encontra eco nas reflexões das colegas analisadas, que parecem ter como referencial o trabalho com as LE. Esta será uma relação motivada pela Didáctica do Português (DP) e pelas reflexões que JO estará a protagonizar nesse contexto e que integra no diário.

As três primeiras reflexões que trazemos para este espaço, as de 21 e 23 de Outubro e a de 8 de Novembro de 2001, são disso exemplificativas. Através delas percebemos que a (re)construção da imagem geral da língua-objecto curricular de JO se faz inicialmente pela reflexão sobre a imagem do Português-objecto curricular. Assim, identificamos uma primeira reflexão de JO ao nível da imagem fossilizada que tem da língua (21/10/2001) e no reconhecimento das limitações da mesma e um segundo momento (23/10/2001; 08/11/2001) em que a futura professora manifesta uma ampliação dessa imagem, abrindo-a a outras dimensões.

Decidimos iniciar a nossa interpretação da entrada de 21 de Outubro de 2001 reproduzindo a conclusão que JO escreveu para essa reflexão e que nos vem ajudar a compreender melhor o que acabámos de explicitar:

“Em suma, senti necessidade de reflectir um pouco sobre a minha língua materna pois na próxima aula teórico-prática de Educação em Línguas vamos debater o tema da diversidade linguística e cultural e, na minha opinião, antes de nos pronunciarmos sobre as outras línguas, a sua importância, e a forma como elas se assemelham ou diferenciam da nossa, devemos conhecer e reconhecer a situação em que se encontra o português” (Anexo A-3, 21/10/2001).

O esquema apresentado procura retratar esta reflexão:

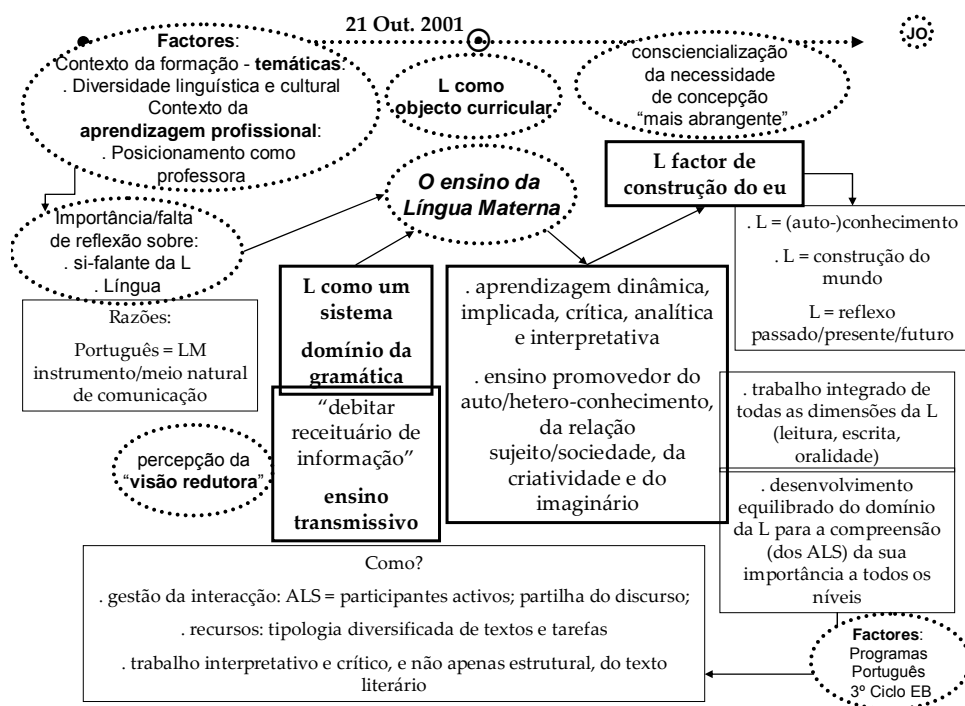


Figura 24 – Esquema descritivo-interpretativo 21/10/2001

São várias as ideias que podemos recolher sobre o ensino do Português, em particular, e das línguas em geral. Parece-nos que, como primeira ideia a retirar, JO se mostra consciente da centralidade da LM como um ponto de partida para outras aprendizagens e para o conhecimento de outras línguas. Talvez se possa também dizer que percebe a importância de um auto-olhar como ponte para um hetero-olhar.

Assim, olhando para a sua LM (Português) e a relação que com ela estabelece enquanto objecto curricular, JO reconhece a falta de questionamento sobre a mesma, algo naturalmente adquirido e, por isso, entendido como o instrumento ou meio pelo qual estabelece comunicação com os outros e que, por esses motivos, nunca sentiu necessidade de sobre ela reflectir, até agora.

Vendo-se na premência de reflectir sobre a língua, agora não como sujeito falante, mas como futura professora de línguas, JO apercebe-se da sua "visão redutora", muito ligada a uma função pragmático-comunicativa e a uma imagem gramatical da língua:

"Nunca questioneei a necessidade de aprender a falar e a escrever português porque uma vez que é a minha língua materna tenho de a dominar para poder comunicar correctamente com os outros nos mais diversos contextos. Todavia, esta visão demonstrou ser demasiado redutora a partir do

momento em que me apercebi que a língua é muito mais do que um aglomerado de letras, sílabas ou palavras que se agrupam em frases e textos segundo determinadas regras gramaticais” (Anexo A-3, 21/10/2001).

Com efeito, a futura professora reconhece que a língua (como objecto curricular) é mais complexa e abrangente e que, por essa razão, incompatível com práticas de ensino mais tradicionais, ligadas a um ensino transmissivo:

“O professor de língua materna não pode limitar-se a debitar um receituário de informações, este tem antes de mais de desenvolver nos alunos as competências que lhes permitam compreender a importância da língua, como um reflexo do nosso passado, presente e, em alguns casos, do futuro” (Anexo A-3, 21/10/2001);

“Conhecer a língua ultrapassa o mero domínio da gramática, pois conhecê-la é conhecemo-nos a nós próprios, às nossas raízes e aos limites do nosso conhecimento sobre o mundo” (Anexo A-3, 21/10/2001).

Vemos que, para além de ela própria o reconhecer, JO mostra compreender a importância de levar os alunos a olhar para a língua de um outro modo, no fundo a perceber que a riqueza da língua vai além da sua função mais instrumental e de que aprender uma língua não é aprender só gramática. A língua será, como diz, sinónimo de identificação, de historicidade, um espelho do povo que a fala. A língua é entendida como um factor de construção do eu, na medida em que lhe é atribuído um valor pessoal e identitário. Esta dimensão pessoal remete ainda para as possibilidades do auto-conhecimento e da construção do real. JO espera, assim, que este seja o meio para tornar os alunos mais interessados pela aprendizagem da língua, ajudando-os a compreender melhor as finalidades do tratamento de certos conteúdos.

Diremos que estes trechos serão indicadores de uma consciência das limitações de práticas centradas gramaticais e da necessidade de construir uma concepção mais abrangente da língua. Embora não possamos sustentar todas as suposições, parece-nos, sobretudo, que esta futura professora está a tentar “pessoalizar” o discurso da formação, o discurso instituinte, porventura por se sentir com ele identificada, por este lhe ter causado um efeito “sísmico” e levado a uma auto-análise ou por o considerar pertinente para o momento formativo e avaliativo em que se encontra.

Um olhar mais atento ao encadeamento do pensamento de JO, ao longo do texto, permite-nos identificar várias ideias “misturadas”, relacionadas com a língua como objecto curricular, e que decorrem da enumeração de aspectos do trabalho com o Português.

Vemos a professora em formação tentar conjugar as novas valências que passa a reconhecer na língua, ligadas a uma dimensão mais pessoal e identitária, com dimensões mais padronizadas da aprendizagem linguística: leitura, escrita e oralidade, passando a ter um outro entendimento sobre as finalidades do trabalho das mesmas em sala de aula. Para esta tentativa de conjugação terá contribuído a leitura e análise dos programas de Português (3.º Ciclo do Ensino Básico) que esta futura professora realizou no contexto da disciplina de DP, situada também no primeiro semestre lectivo e, por isso, curricularmente paralela à de Educação em Línguas. Além disso, alguns dos aspectos são corroborados pela sua experiência como aluna de línguas, como veremos mais adiante.

Assim, a entrada do diário que temos vindo a explorar é interessante no sentido em que JO procura fazer uma leitura do Programa de Português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico à luz de pressupostos e finalidades veiculadas na disciplina de Educação em Línguas e que a alertam para outras dimensões da língua, corroborando leituras anteriores:

“Deste modo, tive a oportunidade de constatar, através da disciplina de Didáctica do Português, que o programa de Língua Portuguesa para o ensino Básico, 3.º ciclo, acaba por ir de encontro ao que referi anteriormente” (Anexo A-3, 21/10/2001).

Embora nos pareça que subjacente a algumas das afirmações que tece se encontra uma visão ainda muito ao serviço de uma dimensão funcional da língua na comunicação, JO começa a perceber a necessidade de se diversificar o trabalho em sala de aula, integrando a dimensão escrita e oral,

“Só assim poderemos activar neles as necessidades de ler, escrever e conversar, tão raramente suscitadas no quotidiano” (Anexo A-3, 21/10/2001);

“Os objectivos especificados no programa são mesmo um reflexo da crescente necessidade de conjugar o discurso oral e o discurso escrito. Denota-se mesmo um esforço evidente para que ambas usufruam da mesma importância na formação dos alunos. Por um lado, pretende-se através da oralidade que os alunos participem de uma forma dinâmica e crítica no processo de

ensino/aprendizagem. Para que tal possa acontecer o professor tem que adoptar uma prática pedagógica que proporcione verdadeiras trocas verbais na sala de aula, não devendo compactuar com situações em que o professor fala e os alunos escutam, intervindo raramente e quase sempre através de monossílabos. Para evitar este tipo de cenário o professor deve evitar questões abertas e problematizadoras” (Anexo A-3, 21/10/2001).

Estes recortes discursivos merecem que nos detenhamos por uns instantes, em especial porque nos possibilitam construir uma concepção de aprendizagem de línguas. Diremos que, segundo esta futura professora, o ensino da LM deverá promover uma aprendizagem mais dinâmica, implicada e crítica através do desenvolvimento da oralidade. Ao reconhecer a primazia normalmente dada à escrita em detrimento da oralidade, JO afirma que esse aspecto implica transformações ao nível da interacção em sala de aula e do papel do professor na criação de espaços que dêem lugar à voz dos alunos. Esta constatação mostra-se, no entanto, contraditória quando comparada com a última frase transcrita *“Para evitar este tipo de cenário o professor deve evitar questões abertas e problematizadoras”*, na nossa opinião incoerente com o que JO vinha a dizer e, possivelmente, uma má concretização das suas ideias ou então um indicador do desconhecimento ou da dificuldade em se desligar de práticas que contrariem um ensino centrado no professor.

Esta futura professora destaca as mais-valias do trabalho com a escrita, colocando-a ao serviço do auto e do hetero-conhecimento, da criatividade e do imaginário, o que nos remete não só para o trabalho com os processos de escrita, mas também com o próprio conteúdo a ser tratado e o modo este como poderá contribuir para a construção da personalidade dos alunos:

“Por outro lado, a linguagem escrita vai permitir ao indivíduo perspectivar a sua relação consigo mesmo, com o outro e com a sociedade assim como lhe pode abrir a porta para o imaginário e para o lúdico” (Anexo A-3, 21/10/ 2001).

Neste sentido, o tratamento da “linguagem escrita”, como refere, não deverá ser um fim *per se* mas o ponto de partida para outras aprendizagens e competências. Interpreta as recomendações programáticas sobre a inclusão de uma tipologia diversificada de textos e tarefas como a porta para um trabalho interpretativo e crítico, e não apenas estrutural e estilístico, do texto literário:

“É ainda evidente a tentativa de introduzir o estudo e a análise de outro tipo de textos (que o não literário) com o argumentativo, o jornalístico, o jurídico, entre outros, como medida de protecção ao texto literário que tem vindo a ser alvo de um considerável desgaste e saturação. Era prática corrente os professores fazerem uso do texto literário para ensinarem a língua, em particular quando se tratava do estudo dos recursos estilísticos em que se promoviam verdadeiras caças ao tesouro! Falo com bastante conhecimento de causa porque os meus professores incentivavam-nos à dissecação do texto literário de forma encontrarmos o maior número possível de figuras de estilo. Isto fez com que muitas vezes não conseguíssemos entender a verdadeira essência do texto e desmotivou-nos certamente em alguns casos para a leitura” (Anexo A-3, 21/10/2001).

Julgamos estas últimas palavras particularmente relevantes, sobretudo se as analisarmos à luz do actual Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaleitura.gov.pt), que vem precisamente sensibilizar as pessoas para a importância da leitura para outras dimensões do desenvolvimento da pessoa e para a construção do seu conhecimento sobre o mundo e si própria.

Em suma, pensamos que esta futura professora começa a perceber a importância de desenvolver uma outra imagem do Português, e por extensão da língua-objecto curricular em geral, que se distancie de práticas gramaticais, transmissivas, muito centradas na análise “estrutural” da língua e se aproxime mais de uma dimensão pessoal e de construção do sujeito.

Estes serão aspectos que JO irá desenvolver numa reflexão posterior (23/10/2001), cujo esquema síntese apresentamos em seguida:

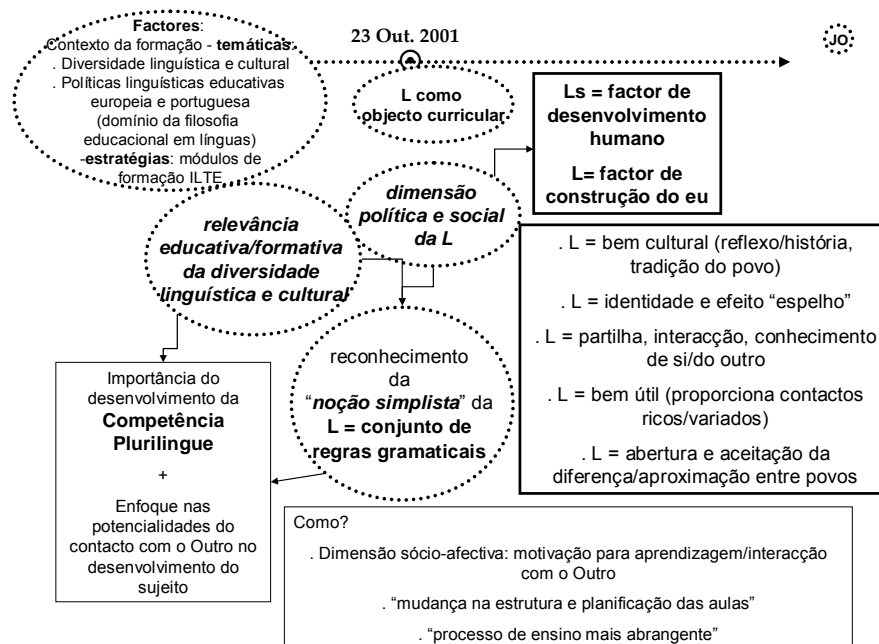


Figura 25 – Esquema descritivo-interpretativo 23/10/2001

Com efeito, a reflexão escrita alguns dias depois, mostra-nos uma JO mais consciente da dimensão económica, política e social das línguas e, em particular, da relevância educativa ou formativa da diversidade linguística e cultural, tal como espelhado no início e no final desta entrada:

“O tema do primeiro módulo sobre o qual estivemos a trabalhar até hoje demonstra assumir uma importância cada vez maior no complexo panorama das inter-relações económicas, políticas e socioculturais entre os povos. A sensibilização à diversidade linguística e cultural surge-nos como necessidade incontornável sem a qual não poderemos sobreviver numa sociedade que promove o contacto entre culturas, tradições e modos de vida completamente diferentes uns dos outros” (Anexo A-3, 23/10/2001);

“Como ideia final e, que de certo modo resume tudo aquilo que foi dito, refiro Babel. Aquela que foi durante muitos séculos considerada uma maldição, pois provocou o desentendimento e a desunião entre os povos, deve agora ser entendida como algo inevitável ao desenvolvimento humano uma vez que não somos todos iguais e a língua é uma das características que nos distingue” (Anexo A-3, 23/10/2001).

Esta reflexão vem evidenciar a influência das temáticas tratadas nas aulas de Educação em Línguas, em concreto as políticas linguísticas educativas europeias e portuguesa, na construção do conhecimento desta futura professora sobre o mundo das línguas e das culturas numa perspectiva educacional. Este é um aspecto reconhecido pela própria professora em formação:

“Com efeito, os professores de línguas são confrontados com uma nova concepção acerca da importância da aprendizagem de línguas, facto que modificou a estrutura e a planificação das aulas. O conhecimento de uma língua deixou de estar única e exclusivamente assente nos conhecimentos das regras gramaticais sobre as quais ela se edifica e funciona. Gradualmente, tomou-se consciência de que a língua é um reflexo da cultura, dos hábitos e tradições de um povo, esta é um meio veiculador da história de uma nação. Logo não podemos cingir-nos à noção simplista de que uma língua é um conjunto de regras gramaticais e que conhecendo-as, conhecemos a língua” (Anexo A-3, 23/10/2001).

Embora esta entrada no diário se possa aproximar de uma paráfrase das leituras efectuadas ou de discussões de sala de aula, concretizada numa síntese interpretativa pessoal, acreditamos poder afirmar que, através da construção de conhecimento sobre os pressupostos e finalidades que sustentam algumas das políticas linguísticas educativas,

esta futura professora encontra sustentação para algumas das ideias que procurou veicular na reflexão escrita anterior (21/10/2001), como por exemplo aspectos relacionadas com a língua como espaço de abertura e aproximação ao Outro, aceitação da diferença e compreensão mútua, a língua como um bem cultural e identitário.

Parece-nos, sobretudo, que JO tenta dar sentido ao discurso oficial, nomeadamente se nos detivermos em expressões como “não podemos”, “não faz sentido”, “é preciso”, que nos indiciam o contacto e o confronto com um outro modo de olhar as línguas, a comunicação e o seu ensino, que assumirá uma dimensão de novidade para esta professora em formação. O discurso desta futura professora remete para novas práticas sociais, educativas e pessoais. Vejamos:

“É neste sentido que as directrizes lançadas pela Comunidade Europeia alertam para a crescente necessidade de aceitação da diferença e da compreensão mútua. Deste modo, não podemos isolar-nos no nosso casulo, recusando conhecer e interagir com pessoas cuja herança cultural não é semelhante à nossa. Não faz sentido actuarmos desta forma sob o pretexto de que queremos proteger o que é nosso das influências negativas dos outros, pois este é sem dúvida um primeiro passo para a decadência e marginalização numa “Aldeia Global” em constante transformação e desenvolvimento. É preciso conhecermos os outros para melhor nos conhecermos a nós próprios” (Anexo A-3, 23/10/2001).

Neste contexto, JO mostra compreender as línguas como um factor de desenvolvimento humano, um bem útil que permite contactos ricos e variados, a partilha, a interacção e, através destas, o conhecimento de si e do outro, estando mais desperta para a negatividade de atitudes de recusa na comunicação. Mais familiarizada teoricamente com estas questões de natureza social, económica, política e intercultural, esta futura professora mostra-se mais capaz de as transpor para a dimensão educacional. Assim, será numa correlação com estas percepções que JO compreenderá a importância do desenvolvimento da competência plurilingue veiculada nos textos oficiais, como fica expresso nos recortes discursivos que apresentamos:

“Por um lado, transmite-se a ideia de que é necessário desenvolver nos indivíduos a sua competência plurilingue, competência esta que é particular a cada sujeito e que não se espera perfeita, homogénea ou equilibrada, mas sim dinâmica e evolutiva”;

“Um factor muito importante que contribui para o desenvolvimento plurilingue é a motivação que leva o indivíduo a integrar e a aprender uma determinada língua. A motivação deveria predispor o

sujeito para partilhar com prazer o universo do outro e percepcionar as línguas como um bem útil porque proporcionam contactos ricos e variados”;

“De acordo com isto compete ao professor de línguas analisar as competências plurilingues dos alunos para desta forma poder intervir. A sua análise incidirá sobre o modo como o sujeito interage e se confronta com o outro, observando assim as potencialidades que esse contacto promove no desenvolvimento do próprio sujeito”;

“O professor deve tomar em atenção este aspecto optando por um processo de ensino mais abrangente que permita, por exemplo, explicar a existência de expressões idiomáticas, particulares a cada língua e cultura, para as quais não se encontram equivalentes na língua materna” (Anexo A-3, 23/10/2001).

As últimas palavras desta citação são uma deixa que nos remete para JO e o seu olhar sobre a política linguística educativa portuguesa e o Português, ao compreender que a abertura à diversidade não implica a não preservação da cultura e da língua de cada povo e país, referindo-se aos espaços-língua no currículo escolar e ao destaque dado ao Latim:

“Todavia, para além de apontar para a necessidade de abertura e aceitação da diferença, demonstra igualmente uma preocupação e preservar a cultura portuguesa. A provar esta evidência temos a obrigatoriedade do latim no ensino secundário para os alunos do agrupamento de humanidades. Há uma tentativa clara de manter vivas as nossas raízes e de caracterizar a evolução do povo e da cultura portuguesa” (Anexo A-3, 23/10/2001).

A reflexão sobre a língua portuguesa tem continuidade escrita na entrada de 8 de Novembro de 2001, na qual JO perspectiva o seu ensino à luz de uma educação intercultural, do desenvolvimento da competência plurilingue e das mudanças no panorama sócio-linguístico-cultural português, como apresentado na ilustração:

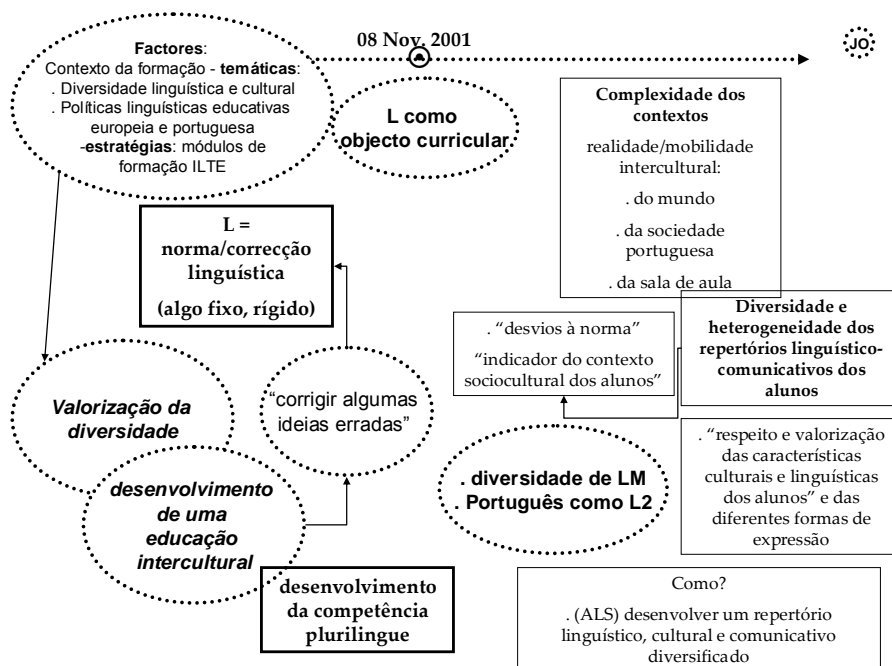


Figura 26 – Esquema descritivo-interpretativo 08/11/2001

Seguindo o seu pensamento, esta diz aperceber-se da importância do desenvolvimento de uma educação intercultural, no sentido em que:

“este modelo de educação irá favorecer a interacção entre os membros das diversas comunidades, étnicas ou culturais, a fim de que todos possam participar activamente na construção de uma sociedade dinâmica e aberta” (Anexo A-3, 08/11/2001).

Nesta reflexão escrita, JO faz toda uma exposição das transformações histórico-sociais e educativas da sociedade portuguesa, da qual destacaremos os aspectos mais essenciais para compreendermos a leitura que começa a fazer do Português como LM, e que se prendem com o “alargamento da escolaridade obrigatória”, a presença de “cidadãos vindos das ex-colónias portuguesas”, o fenómeno mais recente da “chegada ao nosso país de imigrantes vindos do leste Europeu e do continente asiático”. Assim, esta futura professora mostra estar mais ciente da complexidade dos contextos resultante da mobilidade geográfica e da realidade multicultural a nível mundial, da sociedade portuguesa e da sala de aula, bem como do papel da língua portuguesa:

“Todos estes factores geraram mudanças estruturais no sistema educativo e provocaram uma alteração no perfil típico dos alunos que passaram a frequentar as escolas portuguesas. Só assim é possível explicar que cada vez mais, a língua portuguesa não seja a língua materna de um já

considerável número de crianças que frequentam as nossas escolas. Neste sentido, também o governo tem sentido necessidade de implementar algumas mudanças no sistema educativo português e, por exemplo, tem investido e valorizado ultimamente a política do português como língua segunda” (Anexo A-3, 08/11/2001).

Fazendo um ponto da situação, chamamos para este espaço as palavras conclusivas desta entrada no diário e que nos mostram que o contacto, no contexto da formação, com o tema da diversidade linguística e cultural e o modo como este foi concretizado em actividades de reflexão/discussão em sala de aula, contribuiu para que JO reconstruísse a imagem das línguas em geral e do Português em particular:

“Neste sentido, a disciplina de Educação em Línguas tem ajudado, de uma forma decisiva, a alertar-me para a necessidade de valorizar a diversidade cultural assim como me permitiu corrigir algumas ideias erradas que mantinha sobre a mesma” (Anexo A-3, 08/11/2001).

Vejamos quais as ideias “erradas” que JO parece ter começado a reconstruir. Uma primeira será claramente a ideia da língua sinónimo de norma e correcção linguística, isto é, algo fixo e rígido, impermeável a outros modos de dizer. Esta é aliás, e no decorrer de outras interpretações nossas anteriores, uma ideia muito ligada à imagem mais gramatical da língua, muito associada à competência linguística do falante nativo e que, de algum modo, seria a imagem que esta futura professora tinha vindo a associar ao Português, no sentido em que o entendia como uma língua dominada por todos os alunos e não como uma possível LE ou língua segunda⁷⁸.

Assim, ao entender que a língua é marcada pelo contexto sócio-cultural dos seus falantes, JO parece compreender, enquanto professora, a necessidade de se agir ao nível do preconceito linguístico, de se ter outra atitude face à correcção linguística em sala de aula, fomentando práticas de educação linguística mais inclusivas:

“Ainda dentro desta problemática nós, futuros professores, somos chamados à atenção para os desvios à norma padrão que podem ocorrer. Devemos ter sempre em conta que estas variantes à norma estabelecida não podem ser considerados erros sob pena de estarmos a aniquilar um indicador do contexto sociocultural no qual o aluno se insere, assim como, poderemos estar a inibir o aluno de se expressar perante a turma com medo de errar. As variantes à norma existem e

⁷⁸ Embora conscientes as diversas posições e designações em relação à Língua Portuguesa neste contexto (Português língua não materna, língua segunda, língua estrangeira), não nos posicionaremos, usando a linguagem adoptada pela professora em análise. Para uma reflexão mais aprofundada sobre os conceitos e as suas diferentes acepções cf. Ançã (2005) e Grosso (2005).

merecem todo o respeito e atenção por parte do docente que não deve pretender que todos os alunos se expressem do mesmo modo” (Anexo A-3, 08/11/2001).

Estas palavras indicam, por outro lado, a dificuldade desta futura professora se desligar de um pensamento e de uma linguagem muito embebidos na normatividade (ideia de norma e correcção), expresso em segmentos discursivos como “desvios à norma padrão” ou “as variantes à norma existem”, o que poderá ser resultado de uma primeira reflexão sobre o assunto.

Assim, desta passagem concluímos, sobretudo, que JO foi alertada para a diversidade da Língua Portuguesa e para a diversidade e heterogeneidade dos repertórios linguístico-comunicativos dos alunos, bem como para o facto de esta ser uma realidade com que se poderá vir a deparar e, nesse sentido, uma realidade a valorizar em termos educativos. No seguimento do trecho anteriormente citado, a professora em formação conclui que:

“Deste modo, é clara e evidente a necessidade de desenvolver e promover nos alunos a sua competência plurilingue para que estes sejam capazes de gerir a diversidade linguística e cultural que vão de alguma forma incorporando nos seus repertórios linguístico-comunicativos. A competência plurilingue acaba por assumir um papel muito importante na formação dos alunos também porque é particular a cada indivíduo, uma vez que depende das experiências comunicativas do sujeito. Assim, podemos caracterizá-la como dinâmica, evolutiva e heterogénea porque se readequa e se reformula consoante cada experiência plurilingue do sujeito. Tendo em conta tudo isto, devemos desenvolver na sala de aula uma atitude de permanente respeito e valorização das características culturais e linguísticas dos alunos” (Anexo A-3, 08/11/2001).

Se, na entrada do diário anterior (23/10/2001), a futura professora se referiu à competência plurilingue do ponto de vista da motivação para a aprendizagem de uma dada língua e da predisposição para interagir com os outros, nesta reflexão JO mostra ter um conhecimento de outra dimensão dessa mesma competência e que a situa ao nível do respeito, da valorização e do desenvolvimento das características culturais e das experiências linguísticas dos alunos e das suas diferentes formas de expressão:

“É necessário ter em atenção não só a realidade intercultural da sociedade portuguesa mas também a do mundo mais amplo e cada vez mais independente que nos rodeia, permitindo assim que os alunos reconheçam, integrem e giram as diferentes situações de comunicação, de acordo com o respectivo contexto e finalidade” (Anexo A-3, 08/11/2001).

A última reflexão (18/11/2001) que incluímos no momento da Educação em Línguas, dez dias depois da que acabámos de explorar, mostra JO a questionar-se sobre o estatuto das línguas na sociedade, em particular sobre o do Inglês. Do ponto de vista das questões relacionadas com o plurilinguismo, esta é, na verdade, a única reflexão escrita direccionada para uma LE, pois, como já havíamos destacado, as considerações que a professora em formação vai tecendo situam-se numa relação mais directa com o Português (sua LM). Mais uma vez, a diversidade linguística e cultural enquanto tema de formação, bem como os materiais de Educação em Línguas e de DP parecem ter aqui um papel a destacar, como aliás a futura professora o reconhece. O enredo da reflexão que interpretaremos de seguida apresenta-se ilustrado neste esquema:

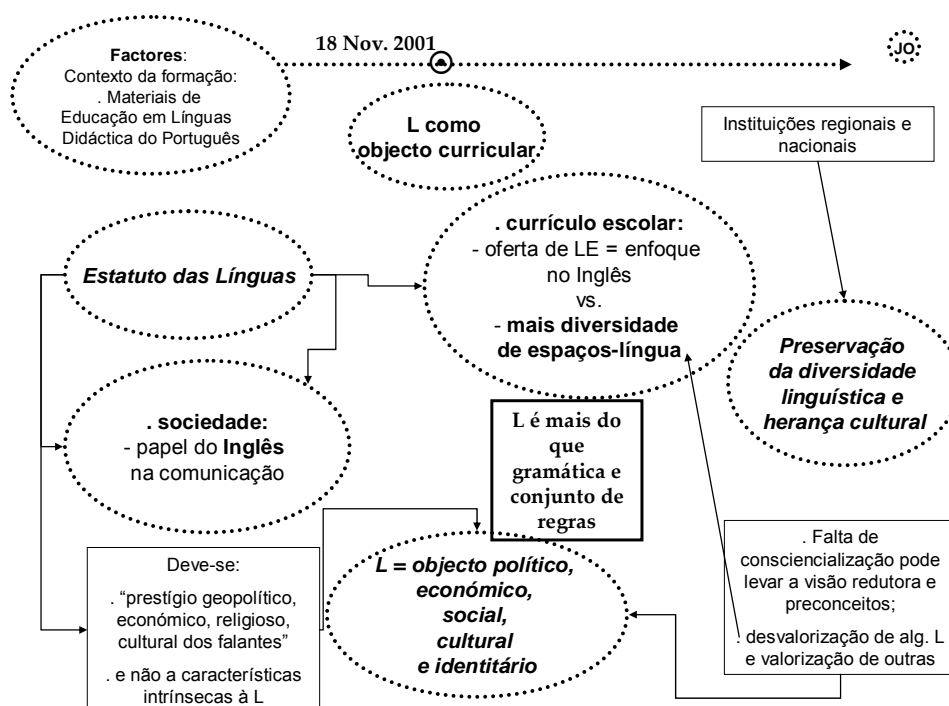


Figura 27 – Esquema descritivo-interpretativo 18/11/2001

Pensamos que esta entrada, na sua totalidade, será um indicador de uma maior consciencialização social e linguística por parte de JO, no âmbito do que Phipps & Guilherme (2003: 196) designam de *critical language awareness*. Com base no que escreve, esta futura professora mostra ter compreendido um aspecto que nos parece essencial acerca das línguas: o de que não são as características inerentes à língua que lhe conferem

um dado estatuto no panorama mundial e local. Assim, ao questionar-se sobre o papel do Inglês na comunicação mundial, uma das primeiras hipóteses que JO levanta prende-se com uma imagem muito associada a essa língua (Pinto, 2005) – “*o facto de ser uma língua mais fácil, ou seja, menos complexa ao nível gramatical*” (18/11/2001). No entanto, a construção de conhecimento sobre o mundo das línguas e das culturas concorre para que perceba que este estatuto se deve ao “*prestígio geopolítico, económico, religioso e cultural dos seus falantes*” e que, nesse sentido, “*não há nada nas línguas que diga que umas devem ser usadas em detrimento das outras*” (18/11/2001).

Com efeito, JO começa a desenvolver uma perspectiva mais multidimensional, percebendo que as línguas podem ser usadas como objectos políticos e económicos, ao fazer uma leitura social mais conhecedora das implicações da valorização e desvalorização das línguas:

“Todavia, continuamos a deixar-nos levar por preconceitos e atitudes redutoras que nos fazem pensar que umas línguas são mais importantes que outras e até mesmo que nos bastariam apenas três ou quatro línguas no mundo, sendo que as outras poderiam extinguir-se” (Anexo A-3, 18/11/2001).

A futura professora percebe que o valor instrumental da língua inglesa na comunicação em geral advém do poder político e económico dos povos que a falam e não da língua em si e que a não consciência desse facto leva à existência de preconceitos e atitudes negativas para com outras línguas. Ao remeter para possível extinção das línguas numa relação com o domínio de outras, JO está a aflorar questões bastante debatidas no contexto do Conselho da Europa, que se prendem com o monopólio da língua inglesa, com os perigos do Inglês como *língua franca* global (Breidbach, 2002; Moreia, 2004; Neuner, 2002; Truchot, 2002).

Este é um aspecto que não passa despercebido a JO ao adiantar que,

“Neste sentido, vamos verificar que o contexto educativo português em nada tem facilitado a desmistificação deste estereótipo, uma vez que transformou o inglês na “única língua” em que se pode comunicar, para além do português, reduzindo deste modo as outras línguas a lugares de menor destaque” (Anexo A-3, 18/11/2001).

A futura professora conclui que o enfoque da oferta do currículo escolar português recai no Inglês, reclamando mais diversidade de espaços-língua como forma de contrariar as visões redutoras, os preconceitos e a desvalorização de algumas línguas, acrescentando que caberá às instituições regionais e nacionais, mas também aos seus falantes, a preservação da diversidade linguística e da herança cultural, no sentido em que essa preservação será sinónimo de protecção do conhecimento construído, de desenvolvimento e de progresso humano, uma vez que *“Cada língua codifica uma forma de conhecimento e não preservá-la poderá retirar à humanidade formas de se desenvolver”* (Anexo A-3, 18/11/2001).

Transpondo o seu raciocínio para as práticas de sala de aula, JO afirma que esta será uma chamada de atenção a ser feita também aos alunos, destacando a insuficiência de práticas de ensino de línguas centradas em aprendizagens gramaticais:

“Este não é, de facto, o processo a utilizar se queremos transmitir aos nossos alunos a ideia de que é cada vez mais necessário e urgente aprendermos várias línguas mas, atenção, não me refiro aqui a aprender exclusivamente a gramática da língua. Para podermos pretender que os nossos alunos desenvolvam atitudes de abertura e compreensão quanto à diversidade cultural, temos que lhes mostrar e provar que a língua é muito mais do que um conjunto de regras que regulam o seu funcionamento. A língua traduz toda uma forma de conhecimento, de pensar e de estar de um povo, dos seus hábitos e tradições” (Anexo A-3, 18/11/2001).

Em síntese, sendo esta a última entrada no diário (Parte I) e, simultaneamente, a última cuja reflexão se centra na língua como objecto curricular numa relação com questões ligadas ao plurilinguismo e às suas finalidades educativas, podemos concluir que, no geral, JO se mostra mais consciente de que a imagem sobre a língua-objecto curricular que trazia consigo, a de que a língua é um conjunto de regras e de que ensinar língua seria sinónimo de ensinar gramática, sofreu alterações. Com efeito, podemos dizer que o momento da *“Educação em Línguas”* foi um momento de sensibilização, de abalos a uma imagem da língua algo fixa e tida como certa que passou a manifestar aberturas a uma imagem mais plurilingue.

O momento da DLE

(Fevereiro de 2002 a Junho 2002)

Avançando temporalmente, as primeiras entradas no diário correspondentes ao momento da formação que a futura professora agora inicia, situadas predominantemente no mês de Abril, indicam-nos a atenção de JO direccionada para uma dimensão mais prática da sua aprendizagem profissional e da língua como objecto curricular, no sentido em que JO se dedica a outros tópicos que não têm uma relação tão directa com o plurilinguismo, a diversidade linguística e cultural, as políticas linguísticas ou as finalidades educativas das línguas. No entanto, este enfoque não se apresenta de forma tão marcada quando comparado com o conteúdo das reflexões das suas colegas. Assim, enquanto numa primeira parte do diário, a de Educação em Línguas, a futura professora aborda questões que poderemos dizer mais ligadas ao desenvolvimento de uma competência plurilingue, nesta segunda parte, JO mostra-se mais preocupada com questões relacionadas com o desenvolvimento de uma competência interactiva por parte dos alunos.

Neste seguimento, diremos que esta futura professora se debruça sobre questões mais conformes com uma didáctica geral das línguas e numa relação mais directa com o tópico que foi seleccionado para o dossier de formação que tem que construir para a disciplina de DLE – a gestão da interacção em sala de aula.

Antes de avançarmos, não podemos deixar de mencionar um aspecto evidente nesta parte do diário e que, de algum modo, diferencia JO das outras professoras em formação analisadas. Regra geral, estas últimas elegem tarefas ou questões práticas como ponto de partida para as suas reflexões, que se caracterizam, por vezes, por uma natureza mais descritiva. No entanto, esta professora em formação mostra uma tendência para questões que aflora com base na teoria. Assim, vemos JO a citar autores e a usar leituras que realiza como despoletadores das reflexões que escreve. As referências às tarefas práticas são mais subliminares e não tão explicitadas embora nos possamos aperceber dos pontos de contacto destas com as escolhas teóricas.

Consideramos este facto um resultado das recomendações/instruções ou dos critérios de avaliação do diário, nos quais se valorizava a capacidade do aluno em formação interrelacionar as tarefas práticas com as leituras feitas ou as temáticas abordadas na componente teórica da disciplina. Também poderá, simplesmente, ser uma

característica própria de JO consubstanciada na necessidade desta recorrer à teoria para tratar questões que emergem da dimensão mais prática deste momento da construção do seu conhecimento em DL (cf. Parte I, Capítulo 2, natureza teórica e prática do conhecimento profissional).

Feitos estes intróitos, do total das seis entradas correspondentes à DLE, identificámos cinco que nos reportam explicitamente características do pensamento de JO sobre a língua como objecto curricular, uma vez que a primeira reflexão se enquadra mais na imagem que JO terá do professor de línguas. Devemos dizer que todas elas nos remetem para concepções de aprendizagem (17/04/2002; 24/05/2002; 02/06/2002) e de comunicação (30/04/2002; 29/05/2002) em aula de línguas, tópicos que consideramos os fios unificadores das cinco reflexões.

Da entrada de 17 de Abril de 2002, retiramos, sobretudo, a ideia de que a aprendizagem de línguas deverá ser uma aprendizagem significativa, sendo que esta última vem muito ligada ao carácter utilitário das línguas. Concretizando, vejamos o seguinte esquema:

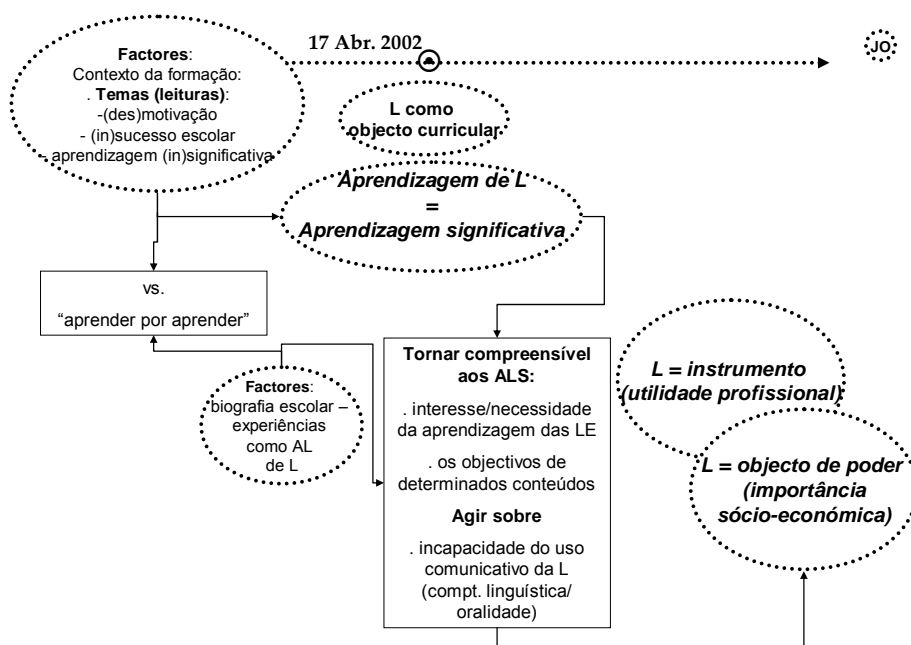


Figura 28 – Esquema descritivo-interpretativo 17/04/2002

Assuntos como (des)motivação e (in)sucesso escolar, apresentados numa relação de causa-efeito, levam JO a posicionar-se contra o “aprender por aprender”, considerando que importa tornar os alunos conhecedores da utilidade do que estão aprender. Neste panorama, a futura professora conduz-nos a uma imagem da língua como um instrumento com utilidade profissional, bem como a uma visão da língua como um objecto de poder devido à sua importância num contexto de mobilidade e integração. Como esclarece,

“Um dos motivos que professores e alunos apresentam com muita frequência para justificar o insucesso escolar é a “falta de motivação”. [...] [Os alunos] limita[m]-se a cumprir o currículo que lhes é imposto mas, no fundo, não entendem qual é a necessidade e o interesse de aprender outras línguas que não a sua. [...] Os alunos sentem-se altamente motivados a aprender quando reconhecem que os conhecimentos adquiridos serão úteis para o seu dia-a-dia. No que diz respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras, o grande enfoque é agora colocado na necessidade de sensibilizar os alunos para o facto de que o domínio de várias línguas estrangeiras é também um instrumento que facilita a mobilidade e integração na sociedade actual, assim como é uma questão essencial ao desempenho de uma actividade profissional” (Anexo A-3, 17/04/2002).

Baseando as suas ideias em Pat Pattinson, que cita, *“It is taken that children learn more effectively when well-motivated, and the motivation is positively affected when they find enjoyment and relevance to their own wants and needs in what they are doing in the classroom. (...) It was notable that learners wanted or enjoyed practice which was most clearly relevant to, or resembled, the use of FLs outside the classroom, and that they dislike forms of practice which were most distant from such use”* (in Sequeira, 1993: 39), JO estabelece uma relação directa entre valor utilitário das línguas, motivação e aprendizagem. Por outras palavras, se os alunos perceberem a utilidade profissional das línguas, haverá um aumento da motivação.

Esta dimensão utilitária da aprendizagem de línguas implícita nas suas palavras encontra sustentação na sua biografia escolar e nas experiências como aluna de línguas, no contexto das quais se terá questionado sobre a utilidade mais imediata dos conteúdos em aprendizagem. Isto leva-a a concluir que promover uma aprendizagem significativa em línguas será tornar compreensível aos alunos a utilidade da aprendizagem de LE e os objectivos de trabalhar determinados conteúdos.

Esta utilidade surge ainda associada à comunicação e ao desenvolvimento da competência oral dos alunos. Assim, para JO uma aprendizagem significativa das línguas

implica agir ao nível da incapacidade do uso comunicativo da língua por parte dos alunos. Por outras palavras,

“Outro dos aspectos que deixa os alunos bastante insatisfeitos é o facto de muitas vezes serem incapazes de comunicar com nativos da língua estrangeira que estão a aprender, em situações reais de comunicação. Isto leva, mais uma vez, os alunos a sentirem que afinal lhes ensinaram teoria, que na prática pouco os ajuda. Não posso negar que como aluna já me senti assim, e não gostaria que isso acontecesse com os meus alunos” (Anexo A-3, 17/04/2002).

Veremos como esta preocupação com o desenvolvimento da oralidade, indo ao encontro das necessidades práticas e conversacionais dos alunos, será uma constante ao longo das próximas reflexões.

Assim, partindo de uma situação específica, desenvolvida no contexto da formação – a gravação, observação e transcrição da interacção de uma aula de um professor mais experiente – JO começa a formar uma opinião sobre como deverá ser a interacção em sala de aula (30/04/2002). Se as primeiras impressões da fase de gravação e observação da aula a levaram a caracterizar a aula pelo seu estilo interactivo, centrado no aluno e baseado na discussão, considerando que a professora mais experiente tinha realizado uma boa gestão da interacção e recorrido a boas estratégias e materiais, já uma observação e análise mais atenta da transcrição da referida aula levam JO a constatar uma interacção centrada no professor, que domina o discurso, o que vai ao encontro do *“esquema tradicional que tipifica a sala de aula”* (Anexo A-3, 30/04/2002), uma análise da interacção sustentada pelas leituras por si efectuadas.

Este momento terá sido importante para que esta futura professora, juntamente com as suas colegas, percebesse a importância de encontrar outros modos de fazer, por um lado, e de processos de auto-observação para *“identificar e corrigir os nossos próprios erros”* (Anexo A-3, 30/04/2002), por outro. Neste contexto, JO percebe a relevância de se dar espaço ao discurso do aluno, concluindo que este será um passo determinante para o sucesso da aprendizagem, uma vez que levará a um *“melhor desenvolvimento de competências”* e a uma *“aquisição de conhecimentos mais eficaz”* (Anexo A-3, 30/04/2002). Depreendemos que este será um primeiro passo de JO para práticas interactivas de ensino mais construtivistas.

A reflexão de 24 de Maio de 2002 será disso um indício. Através dela encontramos pistas que nos indicam a redefinição das prioridades atribuídas ao ensino de línguas e o início da construção de uma outra concepção de currículo em línguas. O factor motivador desta reflexão é o tema da avaliação abordado no contexto da formação e que leva JO a referir-se, ironicamente, às taxas de reprovação atribuídas ao professor como indicador da qualidade do seu ensino. A futura professora considera que o cumprimento dos programas poderá ser sinónimo de desconsideração pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Retemos as palavras desta reflexão na seguinte sistematização:

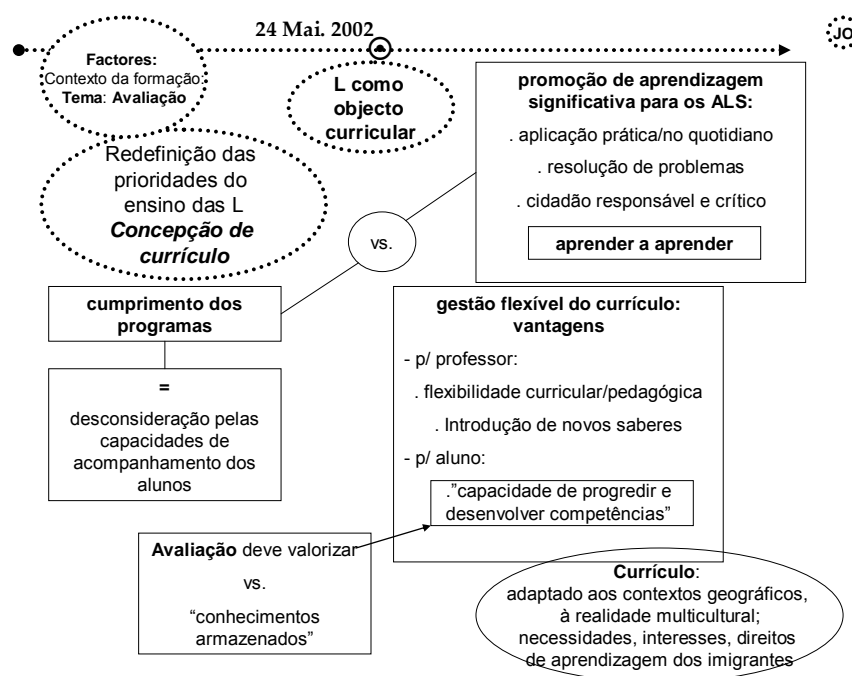


Figura 29 – Esquema descritivo-interpretativo 24/05/2002

Como dissemos anteriormente, esta é uma das entradas deste diário ligada à concepção de aprendizagem em construção por JO. Pautando-se pela continuidade temática da entrada de 17 de Abril de 2002, identificam-se aprendizagem significativa, currículo e avaliação como palavras-chave desta reflexão, o que nos dá sinais de um pensamento mais abrangente. De facto, enquanto num primeiro momento JO se referiu à aprendizagem significativa numa relação com a utilidade da aprendizagem linguística (e,

nesse sentido, configurando apenas o ponto de vista do aprendente), a futura professora abraça agora uma visão mais multidimensional, do ponto de vista da construção curricular, ou seja, mostra um posicionamento mais fundamentado e complexo como professora face a estas questões.

Analizando a estrutura textual numa relação com o conteúdo da reflexão, podemos perceber que o texto se inicia com conexões à imagem do professor. Ao reavaliar a imagem do professor rígido, de régua em punho, penalizador dos alunos e que se desculpabiliza dos insucessos dos mesmos, JO compreende a importância do professor de línguas se analisar à luz desses mesmos insucessos, co-responsabilizando-se. Para este processo de reformulação contribuiu a aula teórica sobre a avaliação que, em discurso directo, *“fez-me reflectir sobre este assunto”*, em concreto, *“Durante um longo período de tempo, a ideia que se veiculou entre a classe docente era a de que o importante era cumprir os programas”* (Anexo A-3, 24/05/2002).

Parte de uma concepção de currículo e de conhecimento fechada e fixa, decorrente de uma aprendizagem por observação e da sua experiência como aluna, para uma concepção mais valorizadora dos processos, portanto mais dinâmica e construtivista. A passagem seguinte é um bom exemplo disso:

“Inúmeras vezes assisti a momentos de algum desespero por parte dos meus professores porque no final do 3º período se davam conta de que iria ficar muita matéria por dar. A ideia que transmitiam era de que essa falha seria mesmo uma nódoa negra no seu currículo e, por isso, havia que apressar o ritmo de trabalho para que nada ficasse em atraso. E nós, alunos, conseguíamos acompanhar o ritmo alucinante a que a matéria era debitada? A resposta é evidente infelizmente muitos docentes ainda mantêm esta visão sobre o que é ensinar, porém, “mudam-se os tempos mudam-se as vontades”. Os ventos de mudança sopram com cada vez maior intensidade e nós, como futuros professores, temos obrigação de mudar as nossas mentalidades, até certo ponto, ainda corrompidas por um modelo tradicional de professor” (Anexo A-3, 24/05/2002).

Ponto assente para esta futura professora é o de que a promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos passa pela compreensão destes da aplicação prática, no quotidiano, do que aprendem, nomeadamente, na *“resolução de problemas e derrubar barreiras na sua formação enquanto cidadão livre, responsável e crítico”* (Anexo A-3, 24/05/2002). Assim, se na reflexão de 17 de Abril, JO se manifestava contra o *“aprender por aprender”*, na presente entrada manifesta-se em favor do *“aprender a aprender”*, o que nos

remete para o desenvolvimento, no aluno, da “*capacidade de progredir e desenvolver competências*”, concluindo a futura professora que a avaliação deve valorizar precisamente esses aspectos em detrimento de “*conhecimentos armazenados*” (Anexo A-3, 24/05/2002).

Tendo tido contacto com a perspectiva da gestão flexível do currículo neste contexto do aprender a aprender, JO considera as suas vantagens tanto para o professor como para o aluno. Deste modo, a futura professora compreende que ensinar línguas implica uma flexibilidade pedagógica e curricular na construção de novos saberes:

“Assim, para que seja possível ensinar os alunos a aprender a aprender, e para que seja cada vez mais fácil adequar os conteúdos e os métodos à especificidade de cada aluno, tem-se desenvolvido projectos, como a Gestão Flexível do Currículo. Esta prevê a existência de um núcleo de conhecimentos que deve ser comunicado aos alunos de todo o país, no entanto, a forma como estes são leccionados e a possibilidade de introduzir outro tipo de saberes no processo de ensino/aprendizagem é deixado a cargo do professor e da escola. Na minha opinião, este projecto é importante também ao nível da avaliação pois permite que os alunos sejam avaliados, não pela quantidade de conhecimentos que conseguiram armazenar mas sim pela sua capacidade de progredir e desenvolver competências, ao longo de um ano lectivo ou até mesmo de um ciclo” (Anexo A-3, 24/05/2002).

O contributo da temática da avaliação foi significativo para que JO reformulasse a noção de currículo no sentido em que o percebe agora também na sua dimensão multicultural e numa perspectiva de “*equidade ao nível da avaliação*”. Assim, parece opor-se a um currículo nacional generalista, aplicado independentemente dos contextos e dos alunos, considerando a importância da adaptação deste aos contextos geográficos, à realidade multicultural, às necessidades, aos interesses e direitos de aprendizagem dos alunos:

“Por outras palavras, o problema da falta de equidade ao nível da avaliação deixou de ser apenas entre portugueses quando o nosso país começou a receber grandes vagas de imigrantes. O problema surge, como é que estas minorias vêem os seus interesses, necessidades e especificidade contemplados no sistema educativo? Que justiça há em avaliar estes alunos por um currículo generalizado com o qual em muito pouco se identificam? A resposta a esta pergunta está sem dúvida na implementação e divulgação de um conceito essencial à promoção da igualdade de direitos e deveres entre todos os indivíduos, a educação multicultural. Esta permitirá valorizar e introduzir um conjunto mais variado de elementos de avaliação, que não se resumem apenas aos momentos de avaliação sumativa. Ter-se-á em conta a especificidade e autenticidade de cada aluno e esta será certamente uma avaliação mais abrangente, que permitirá avaliar o desenvolvimento das competências dos alunos a vários níveis” (Anexo A-3, 24/05/2002).

Julgamos que este terá sido um momento de sistematização de leituras e de ideias que foram emergindo ao longo das mesmas, e também um momento de problematização, questionamento e construção de sentido pessoal, sendo também uma reflexão permeada por pontos de contacto com temáticas mais centrais do momento da disciplina de Educação em Línguas, sintetizadas na figura da diversidade linguística e cultural como estando na base da heterogeneidade dos contextos escolares e das aprendizagens.

Na confluência de todas as entradas deste momento de JO, encontramos a entrada de 29 de Maio de 2002. Dizemos na confluência porque nesta reflexão convergem tópicos explorados pela futura professora nas entradas anteriores do diário: oralidade (competência de comunicação oral), aprendizagem e avaliação. Explicaremos o nosso ponto de vista a partir do esquema que apresentamos:

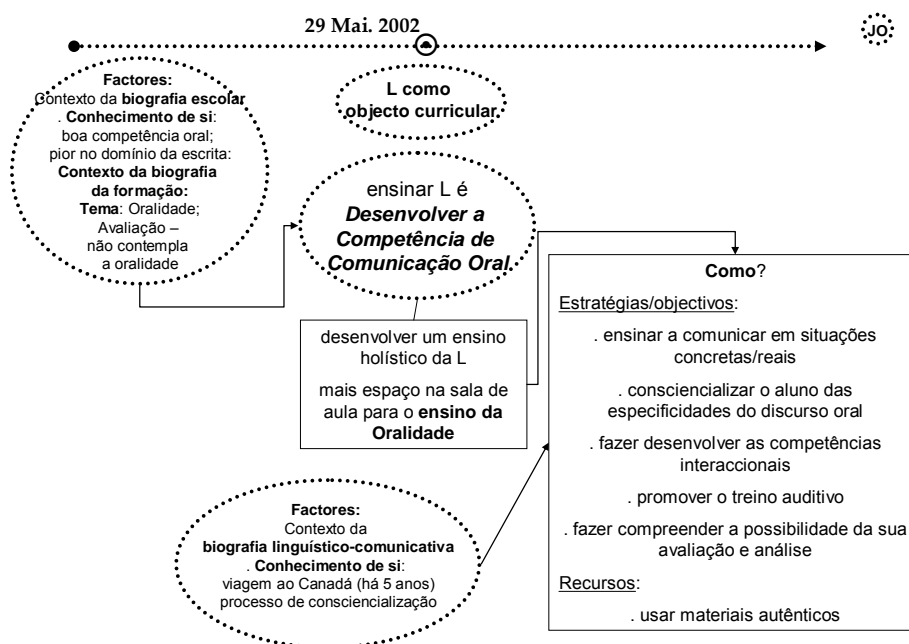


Figura 30 – Esquema descritivo-interpretativo 29/05/2002

Esta é uma reflexão trespassada por recuperações de experiências enquanto aluna de línguas, que vêm reforçar os posicionamentos de JO. Não nos esquecendo que o tópico central do dossier que JO e as suas colegas estão a desenvolver para componente prática de DLE se prende com a interacção verbal e, mais concretamente, com o domínio do discurso de sala de aula, presenciamos a futura professora a questionar-se sobre as razões

para a desarticulação entre a oralidade e a escrita, para a pouca importância dada à primeira. JO apercebe-se de que a avaliação não contempla a oralidade e percebe, agora, que

“a oralidade foi quase sempre um parente pobre no processo de ensino/aprendizagem. Era, e continua a ser, frequente os professores desculparem-se com a falta de tempo para não trabalharem a oralidade, uma vez que era muito mais importante praticar a escrita. De facto, o que em alguns casos acabamos por constatar é que nem uma nem outra são realmente consideradas e aprendidas. Na minha opinião, a escrita e a oralidade desempenham um papel de igual modo crucial no processo de aprendizagem de uma língua, e em especial de uma língua estrangeira. De que nos serve saber ler e escrever numa determinada língua se depois não somos capazes de comunicar com o outro em situações reais de comunicação?” (Anexo A-3, 29/05/2002).

Fazendo um apanhado geral, ensinar língua torna-se sinónimo de desenvolver a competência de comunicação oral, de desenvolver um ensino que a contemple esse desenvolvimento. Em termos práticos, isso significa proporcionar mais espaço ao ensino da oralidade. Além disso, JO considera igualmente importante que o se faça os alunos compreender a possibilidade da avaliação e análise da oralidade:

“Não é correcto transmitirmos aos nossos alunos a ideia de que para treinar a oralidade, lhes basta responder a algumas questões colocadas pelo professor na sala de aula. O aluno tem que ser sensibilizado para o facto de que o discurso oral, tal como todos os outros tipos de discurso, tem as suas regras, estrutura e especificidade própria e que só o conhecimento destas por parte dos educandos lhes permitirá entender os diferentes contextos de comunicação”;

“É necessário que o aluno tenha múltiplas oportunidades de praticar o oral e até mesmo de interagir com falantes nativos. O contexto de comunicação determina o tipo de discurso a ser adoptado pelos educandos e é a partir destas situações que eles aprendem a desenvolver a sua competência de comunicação oral (compreensão, expressão e interacção oral)” (Anexo A-3, 29/05/2002).

Partindo de uma experiência concreta, uma viagem sua ao Canadá, um passo importante para que JO, enquanto aluna de línguas, se apercebesse dos aspectos acima mencionados, ficamos a saber que se deparou:

“com situações em que tive de utilizar a língua inglesa em diferentes contextos. Por exemplo, o tipo de discurso que usava para falar com os meus primos não foi certamente o mesmo que utilizei para pedir informações a um polícia, para pedir uma peça de roupa numa loja ou para agradecer ao presidente de Câmara de Toronto por nos ter convidado a actuar na sua cidade” (Anexo A-3, 29/05/2002)

“Quando foi introduzido” “isto porque” “admito que” “agora, percebo que” “não é correcto” “tomei consciência deste facto” “é necessário que” são expressões que encontramos ao longo do texto e que indiciam nuances de consciencialização e de alguma transformação no pensamento de JO. Para este processo de *“consciencialização para a acção”*, como menciona JO, foi essencial a aula que leccionou numa escola, no contexto das tarefas da disciplina, e que lhe permitiu, concluir que,

“Sem a ajuda do professor, os alunos foram capazes de argumentar, de veicular opiniões, de transmitir conhecimentos aos seus colegas e de comunicar entre si. Certamente, uma mais valia para o processo de construção de conhecimentos, de auto-formação e desenvolvimento destes jovens, que aprenderam a ouvir, a aceitar, refutar e a dar opiniões; aprenderam a entender o outro na sua diferença” (Anexo A-3, 02/06/2002).

Assim, na última entrada do diário, podemos filtrar um posicionamento diferente, que nos leva a perspectivar a futura professora num processo de construção de uma concepção de aprendizagem e de uma imagem da língua-objecto curricular mais alargada, podendo ser identificadas algumas áreas de acção. Assim, e em síntese, ensinar língua implicará agir ao nível de uma dimensão (meta)cognitiva, o que significa desenvolver o espírito crítico e as capacidades argumentativas dos alunos; agir ao nível de uma dimensão comunicacional, o que será dizer, desenvolver competências de comunicação e interacção; e agir ao nível de uma dimensão atitudinal, isto é, levar o aluno a aprender a escutar e a negociar com o outro e a aprender a entender o outro na sua diferença.

Três meses depois ... o momento da *Entrevista*

(10 de Outubro de 2002)

Este momento da entrevista, que ocorre no início do ano lectivo 2002/2003, portanto três meses depois do final do ano lectivo anterior, apresenta-nos JO no início de um novo momento da sua aprendizagem profissional – o da sua prática pedagógica, a assumir o papel de professora de línguas no seu contacto diário com o contexto escola e com os alunos das turmas de Português e Inglês que lhe foram atribuídas.

Este é igualmente um momento de recuperação de passagens contidas no Diário que escreveu no ano lectivo anterior e, neste sentido, uma possibilidade de vermos a

professora em formação a discuti-las à luz dos seus pensamentos e experiências mais actuais. Neste contexto, deparamo-nos com JO a tentar reestruturar o pensamento profissional sobre a língua como objecto curricular, isto é, assumindo-se agora como professora de línguas, no seu discurso transparece uma vontade em “falar” diferente, em dar a conhecer uma imagem da língua e das práticas de educação linguística diferente. No entanto, é com alguma dificuldade que a professora em formação se procura desligar das aprendizagens escolares como aluna de línguas e da observação de outros professores, tidos ora como exemplo a seguir ou a não seguir, o que também será dizer que se procura distanciar da imagem “a não seguir” – a da língua sinónimo de um ensino gramatical. Estas são memórias a que JO recorre como exemplos sustentadores dos argumentos que vai apresentando ao longo da entrevista.

Sendo esta entrevista também encarada como uma possibilidade de síntese, sobretudo das ideias presentes na primeira parte do diário relativamente a uma imagem mais plurilingue da língua-objecto curricular, que queríamos ver explorada, o esquema apresentado permite-nos ver as inter-ligações, as passagens e as transições que veremos propositadamente exploradas nos parágrafos que se seguem.

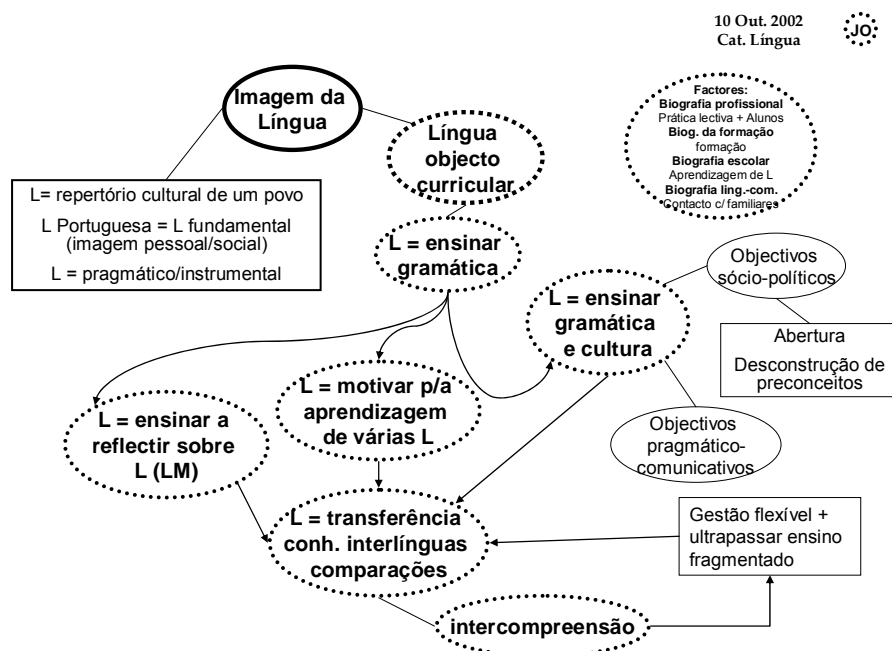


Figura 31 – Esquema descritivo-interpretativo 10/10/2002

Encontramos ao longo da entrevista várias pistas que nos indicam a dialéctica entre a imagem da língua refutada e a imagem ambicionada por parte da professora em formação. Vemos que o abandono da imagem refutada, a de que ensinar língua é igual a ensinar gramática, passa pela transição para a imagem da língua sinónimo de ensinar gramática e cultura. Concluimos, ainda, que a imagem da língua da qual JO se procura desvincular decorre em muito das experiências de aprendizagem linguística formal antes de entrar na universidade e de que a “nova” imagem será um resultado do currículo de formação universitário, nomeadamente do contacto com as disciplinas de língua e cultura. Estes factos são reconhecidos pela própria, que está consciente da transformação que se operou em si, como podemos observar pelas expressões “no início”, “depois...fui reformulando”:

“então/ eu vou fazer uma retrospectiva/ tendo em conta aquilo que eu disse/ a minha ideia/ no início/ do que era um professor de línguas/ era o que chegava à aula e/ pura e simplesmente a língua era os itens gramaticais// a aula era só isso/ eu refiro-me basicamente à aula de língua inglesa/ também tive francês/ mas não gostei muito/ e alemão também tive três anos/ também não gostei muito/ inglês é mesmo a ideia que eu tenho mais presente//”;

“ahm depois/ e principalmente quando vim para a Universidade/ fui reformulando essa ideia/ quando vi que a língua não era só cultura/ ai/ a língua não são só aspectos linguísticos// também envolve uma forte componente cultural ahm envolve muito o contacto directo com a língua e com as pessoas que falam essa língua” (Anexo A-4, #04, 10/10/2002);

“eu acho que me estava a referir/ nessa altura ahm ao facto de// enquanto eu fui aluna do décimo segundo ano// para mim// aprender uma LE// e aprender mesmo a língua portuguesa/ era aprender gramática// só ahm quando cheguei à Universidade/ quando comecei mais precisamente no... terceiro e quarto ano/ comecei-me a aperceber// de que/ era uma ideia muito errada que eu tinha/ porque ahm aprender uma língua não é aprender só gramática//” (Anexo A-4, #46, 10/10/2002).

Assim, a perspectiva actual da professora em formação traduz-se em práticas de ensino que procurem integrar *gramática e cultura*:

“percebi que o professor de línguas não pode ser só aquele que domina muito bem a gramática ahm porque há um aspecto muito importante/ que é a componente cultural/ e que ele necessita de ter em conta/ ahm sendo assim// para mim o professor de línguas/ é aquele que consegue conciliar // ahm os dois aspectos/ o funcionamento da língua e/ a língua enquanto expressão da cultura de um povo// que consegue adequar isso/ à turma que tem à frente/ às características/ às necessidades deles e aos interesses dessa mesma turma// e... um professor que/ que tenta sempre confrontar os

alunos com situações reais de comunicação/ para que o que se aprende nas aulas não fique assim... um pouco abstracto/” (Anexo A-4, #04, 10/10/2002).

Sistematizando, a ideia da língua como expressão da cultura de um povo, que JO bebeu do seu percurso de formação, bem como a consciencialização do uso interaccional da língua, accionada, nomeadamente, pelas experiências comunicativas com familiares residentes na América e no Canadá, nas quais *“sentia muita dificuldade em falar/ sabia a gramática e estava com muita preocupação/ em construir as frases muito direitinhas/ para [se] conseguir fazer entender/ [vendo que] na verdade/ se calhar isso não é tão importante/ como... outros aspectos”* (Anexo A-4, #04, 10/10/2002), estabelecem o contexto para que a professora em formação não tenha uma visão da língua como algo fixo, independente do sujeito que a fala/aprende e da comunicação, assente na ideia da correcção linguístico-comunicativa muito subjacente ao ensino da gramática.

A última passagem reproduzida leva-nos a concluir, ainda, que a prática lectiva em curso e o conhecimento dos alunos que tem vindo a adquirir parecem ter sido factores importantes para o reforço desta transição, no sentido em que JO começa a perceber a relevância de tornar o conhecimento linguístico mais pessoal e significativo, adaptado aos alunos e às suas necessidades nos contextos de interacção. Com efeito, a professora em formação percebe que o seu trabalho como professora de línguas, a escolha dos conteúdos a leccionar, está muito dependente dos alunos e dos contextos de aprendizagem:

“ahm e depois fazer um trabalho ahm sempre ao encontro dos objectivos dos alunos/ por exemplo/ ahm quando nós estamos a falar em turmas ahm com um carácter profissionalizante/ como turmas de electrónica e de mecânica/ há determinados conteúdos que/ não há tanta necessidade de serem leccionados/ quando outros/ e são turmas que precisam ahm de coisas muito mais práticas/ há alunos que necessitam de ver/ ahm exactamente a aplicação prática daquilo que o professor está a dizer/ senão desmotivam e desinteressam-se ahm completamente pela aula/ e pela disciplina” (Anexo A-4, #10, 10/10/2002).

Quando olhada nesta última perspectiva, a das necessidades interaccionais dos alunos, parece-nos que a ideia de cultura que JO pretende associar à imagem que vem refutando está muito ligada ao desenvolvimento de capacidades interactivas e pragmáticas, isto é, a um valor mais pragmático da língua, ao saber usá-la em situação, na interacção verbal com o outro. Por outras palavras, parece-nos que esta ideia de cultura é homónima de conhecimento sociocultural e não de uma consciência intercultural, o que

será dizer que ensinar língua/cultura é fazer aprender as condições socioculturais das trocas interaccionais. Neste sentido, a língua enquanto sinónimo de gramática e cultura surge muito ligada a finalidades pragmático-comunicativas e ao desenvolvimento de capacidades conversacionais. Acreditamos que esta é a imagem operatória de JO e, portanto, o ponto de referência para o que pensa poder fazer, como nos ilustram as suas palavras:

“e o professor que insiste nesta visão [a de que aprender língua é aprender gramática]/ é um professor que está... à partida bastante... bastante mal e/ e que vai enfrentar sérias dificuldades/ depois/ com o desenvolvimento da sociedade/ porque nós não podemos preparar alunos só para saber gramática/ porque depois eles saem para o mundo... do trabalho/ e para o mundo exterior/ e são incapazes de utilizar uma língua que andaram a aprender// durante bastante tempo/ eu sinto isso/ por exemplo/ em relação/ quer ao francês/ quer ao alemão//” (Anexo A-4, #46, 10/10/2002);

“eu acho que se deve alertar os alunos... para a necessidade de eles dominarem ahm o maior número de línguas que eles consigam// ahm sempre numa perspectiva... de abertura ahm sempre tentando/ que eles percebam o quão importantes são as línguas no mundo de hoje// de um domínio de um... número cada vez maior de línguas/ porque estamos em contacto permanente com... outros povos// ahm os alunos/ cada vez mais através da Internet contactam com/ pessoas de diferentes nacionalidades/ e... acho que é essencial fazer esse trabalho ahm ensinar-lhes também um pouco/ a cultura de cada um desses países/ muitas vezes existem preconceitos em relação a determinados povos e determinadas línguas// à partida/ não se estudam ou não se aprendem essas línguas/ porque se tem uma ideia errada/ acerca das mesmas e é preciso desconstruir e desmistificar/ esses preconceitos...” (Anexo A-4, #48, 10/10/2002).

A mesma conclusão foi retirada da explicação que JO nos dá sobre a competência plurilingue, cuja definição nos parece ir mais ao encontro de uma competência de comunicação (cf. Andrade, 1997) que não será necessariamente plurilingue ou intercultural, tal como entendida por Andrade & Araújo & Sá et al. (2003):

“a competência plurilingue implica que... o indivíduo seja capaz de dominar ahm a língua em diversas vertentes/ não só a língua enquanto ahm aspectos gramaticais/ que são importantes/ mas é ser capaz de usar a língua... em contexto reais de comunicação/ deve dominar a cultura// através da qual a língua é representada ahm e deve ser capaz de mobilizar todas as estratégias necessárias/ para diante deste conhecimentos/ ser capaz de solucionar problemas/ na vida quotidiana/ no dia a dia ahm em situações reais de comunicação” (Anexo A-4, #44, 10/10/2002).

Encontramos, contudo, e ainda que seja um discurso condicionado pelas questões que lhe vão sendo colocadas, pistas que nos direccionam para aberturas a uma nova imagem da língua como objecto curricular, num sentido mais plurilingue e mais

coadjuvante de práticas de intercompreensão. Como nos indica o penúltimo recorte discursivo, o pensamento da JO não é impermeável a uma dimensão sócio-política do ensino de línguas, ligada ao desenvolvimento da personalidade dos alunos, ao nível das atitudes e dos preconceitos linguísticos. Parece-nos é que a integração desta dimensão é muito condicionada pela visão mais utilitarista que parece estar sempre “à espreita” no seu pensamento.

Por exemplo, se questionada sobre a língua, neste caso o Português, de um ponto de vista da diversidade linguística e cultural, encontramos indícios de uma dimensão intercultural associada à língua-objecto curricular no discurso de JO:

“o português/ eu/ embora o português/ talvez não seja considerada uma daquelas línguas/ fundamentais dominar nos dias de hoje// ele tem uma grande importância/ porque há uma vasta comunidade portuguesa espalhada pelo mundo// ahm e porque/ quem sabe um dia/ o português não será utilizado por mais pessoas e em outros meios// de qualquer modo/ eu acho que nós/ essencialmente nós enquanto portugueses/ temos que conhecer a nossa língua// porque SÓ se nós conhecermos as características da língua/ como ela é utilizada/ se nós conhecermos a nossa cultura/ é que podemos partir para o conhecimento de outros povos/ de ter sempre a possibilidade de estabelecer um paralelo ou... de ver as diferenças entre a nossa língua e outras” (Anexo A-4, #18, 10/10/2002).

Com efeito, a comparação entre culturas é apresentada em alguns estudos de referência como uma das estratégias para a promoção de atitudes mais positivas para com os outros e as suas maneiras de pensar, sentir e agir (Aleksandrowicz-Pędich et al., 2005; Byram et al. 2002).

Como já mencionámos em momentos anteriores, a LM enquanto objecto curricular é um forte referencial para esta professora em formação, que a concebe como ponto de partida para outras aprendizagens linguísticas sustentadas, nomeadamente, por processos de reflexão (inter-)linguística e comunicativa:

“eu acho que o professor nunca deve ter um postura de dizer/ estão a aprender esta língua/ esta é melhor que as outras// estudem só esta/ não/ o professor deve/ sempre tentar/ motivar os alunos para a aprendizagem das várias línguas/ primeiro começar pela aprendizagem da LM/ só a partir daí é que eu acho que se deve partir para a aprendizagem das outras línguas//” (Anexo A-4, #10, 10/10/2002);

“porque... a partir dessa reflexão vamos chegar a conclusões acerca da nossa língua/ acerca do modo como falamos/ de como nos comportamos nas diferentes situações// e são essas conclusões

que depois nos vão permitir estabelecer/ a tal ligação/ e servir de trampolim para a aprendizagem de outras línguas” (Anexo A-4, #22, 10/10/2002).

Valorizando a LM na aprendizagem das LE, JO parece identificar-se com práticas de educação linguística que promovam a comparação intra e inter-linguística e a transferência e rentabilização de conhecimentos linguísticos, processos inerentes a práticas de intercompreensão (Santos, 2007). Neste sentido, parece-nos que a professora em formação percebe a importância da não-fragmentação dos saberes e de se rentabilizar o repertório linguístico dos alunos, nomeadamente trazendo as experiências linguístico-comunicativas destes para a sala de aula.

Para o olhar mais plurilingue da língua enquanto objecto curricular, por parte de JO, concorreram as experiências de aprendizagem linguística da própria professora, bem como o maior conhecimento das características e dificuldades dos seus alunos ou a reflexão sobre casos problemáticos com que se JO depara no contexto da sua prática pedagógica. Os recortes apresentados ilustram a nossa interpretação:

“por exemplo ahm eu tenho na minha turma de inglês/ uma aluno/ cuja nacionalidade e LM é o francês// ahm já estive a pensar/ e também não cheguei a nenhuma conclusão/ nem sei o que é que poderei fazer mas utilizar/ esse aluno/ porque ele tem muitas dificuldades em inglês/ e tentar trazer alguns conhecimentos que ele tem do francês para facilitar a sua aprendizagem do inglês// ahm tentar/ por exemplo ahm a partir de/ de algumas línguas// ahm de aspectos de algumas línguas/ fazer com que eles percebam a língua em questão// por exemplo... nunca tive latim no secundário/ cheguei à universidade e tive latim/ e um dos aspectos que me/ ahm ajudou a perceber as declinações// e... do latim/ foram as declinações do alemão// são coisas nesse sentido” (Anexo A-4, #12, 10/10/2002);

“na sala de aula/ já tinha pensado nisso// fazer-me valer de outras línguas que se calhar/ LM e outras LE que os alunos possam dominar com mais facilidade// para através delas tentar explicar ahm// os conhecimentos/ por exemplo/ como referi/ o aluno que tem a LM o francês ahm poderá ahm poderá utilizar os seus conhecimentos na língua francesa ahm para ajudar os colegas ahm a chegar a determinadas conclusões/ ou eu mesma/ eu tentar com os poucos conhecimentos que tenho/ ou tentando fazê-lo através da professora de Francês/ como é que poderei explicar/ determinado conhecimento ao aluno/ utilizando aquilo que ele já sabe na língua francesa” (Anexo A-4, #32, 10/10/2002).

Destas, e de outras palavras, podemos depreender a existência de uma mentalidade mais aberta a práticas de sala de aula que, no contexto de aprendizagem de

uma língua específica, contemplem outras línguas – *a priori* um passo importante para práticas de intercompreensão:

“a intercompreensão/ por palavras muito simples/ acho que é trazer... sempre que necessário/ sempre que possível/ o maior número de conhecimentos de outras culturas/ de outras línguas/ de outros povos para dentro da sala de aula/ seja essa aula de língua portuguesa/ inglesa... ou outra língua/ porque só+ nós trazendo outras línguas para a sala de aula/ é que podemos efectivamente mostrar aos alunos/ que há possibilidade de conhecermos várias línguas/ que elas são todas pertinentes/ que elas são todas necessárias// porque se nós adoptarmos a atitude de/ a aula de língua inglesa só falamos inglês/ só utilizamos inglês/ não entram cá mais línguas/ ponto final/ os alunos terão sempre dificuldade em perceber que é necessário aprendermos cada vez mais línguas” (Anexo A-4, #66, 10/10/2002);

“a intercompreensão É fundamental nesse sentido/ porque se a minha definição de intercompreensão estava minimamente certa/ ahm é ela que vai permitir ahm demonstrar aos professores das várias línguas/ o quão importante e profícua é essa mistura de línguas ahm dentro da sala de aula” (Anexo A-4, #68, 10/10/2002).

Assim, e fazendo um ponto da situação, dos fragmentos colados retiramos algumas ideias principais. A professora em formação mostra apresentar uma consciência mais abrangente da construção do conhecimento em línguas e parece valorizar um trabalho mais próximo entre os professores de línguas. Além disso, reiterando interpretações nossas anteriores, JO, tendo os seus alunos como referenciais, destaca a importância de ajudar os alunos a perceber a pertinência e a necessidade das aprendizagens linguísticas. Estes trechos reforçam o que acabamos de dizer:

“também/ eu acho que// ahm as línguas/ reflectir sobre a importância das línguas// deve ser um trabalho de sala de aula porque/ nós não devemos aprender uma língua só porque/ está no currículo e temos que aprender/ [...] ahm as pessoas têm que percebem a importância que cada língua assume// e têm que/ com base nisso/ optar por aprender uma ou outra/ ou todas/ não podem aprender todas ao mesmo tempo/ optar por// numa ordem cronológica pela qual gostaria de aprender as línguas” (Anexo A-4, #24, 10/10/2002);

“tenho alunos que já disseram a Português/ que detestam Camões/ e eu perguntei/ “então/ mas porquê?”/ [...] “ah! porque não percebo o que é que ele quer dizer”// ahm eu acho que/ nesta área/ se por exemplo/ começar por explicar que/ os Lusíadas e a obra de Camões têm uma relação com a realidade// e com acontecimentos históricos que/ se calhar eles desconhecem/ porque nunca lhes foi feita esta ligação/ a História e a realidade com o plano fictício/ acho que os alunos conseguem assimilar muito mais [...] não sei se terão mais prazer/ mas sentirão mais utilidade em aprender/ determinados conhecimentos” (Anexo A-4, #28, 10/10/2001; ver também #30);

Parece-nos que, quando a professora em formação se refere à relevância de os alunos compreenderem *“a importância que cada língua assume”*, este é um aspecto que terá duas orientações. Por um lado, a importância das línguas para a aprendizagem de outras e, neste sentido, parece-nos um pensamento que contempla pontes disciplinares e a interligação entre os conhecimentos linguísticos que o aluno vai construindo. Por outro, uma preocupação em tornar a construção de conhecimentos em línguas menos abstracta e distante e mais pessoal, próxima da prática quotidiana e com mais sentido para os alunos. O que será dizer que ensinar língua implica ajudar os alunos a dar sentido às suas aprendizagens, tornando-os mais motivados e interessados pelas mesmas. Isto significa que as aprendizagens e competências a desenvolver deverão ter uma dimensão prática, o que nos leva a dizer que a dimensão cultural parece estar ao serviço de um ensino mais funcional e pragmático da língua:

“ahm sem dúvida competências linguísticas/ porque temos que partir/ eu não quero passar a ideia de que os aspectos gramaticais não são importantes/ são definitivamente importantes/ porque sem eles também não conseguimos falar/ não devem é ser o centro de todas as atenções/ esses aspectos são importantes/ têm que ser contemplados// até porque eu tenho agora o exemplo/ da turma de inglês que não tem uma competência linguística muito boa/ logo/ é incapaz de conversar e de falar/ quer comigo quer entre si/ ahm logo ahm é um aspecto essencial/ por outro lado/ é essencial também ahm as competências a nível ahm cultural/ ao nível de... de aplicar na prática aquilo que aprendem na aula/ saber levar para uma conversação extra-aula aquilo que aprenderam na aula” (Anexo A-4, #72, 10/10/2002).

Surgindo no seguimento da exploração da concepção de JO sobre gestão flexível do currículo em línguas (que remete para a ideia de flexibilidade face a imprevisibilidades e a ritmos de aprendizagem dos alunos *vs.* fixidez e linearidade curricular) e antecedido pela recuperação, por parte da professora em formação, de uma situação que ocorreu na escola onde está a estagiar e na qual uma professora se manifestou pelo cumprimento do programa *“até ao fim”* (cf. Anexo A-4, #74 e #76, 10/10/2002), este trecho parece-nos um bom exemplo da dialéctica, por nós destacada, entre Língua e Cultura (obviamente enquadrada pelo entendimento de JO sobre ambas), mostrando-nos as dicotomias entre o discurso do *“tem de”* e do *“deve ser”*, do que se *“faz”* e do que se *“deverá fazer”*:

“em línguas ahm // por exemplo/ nós já tínhamos planificado mais ou menos a primeira unidade/ e iríamos começar pela identidade e pela escola/ tínhamos a nossa planificação muito bem feita ahm

começámos esta semana na unidade/ e ela já levou uma reviravolta tremenda/ porque os alunos demonstraram ainda mais dificuldades do que aquelas que nós estávamos/ à espera// ahm e lá está/ nós tentámos conjugar os **aspectos gramaticais/ que está previsto que sejam leccionados/** com os **aspectos culturais/ que também têm que ser leccionados//** e nós tentámos/ agora ahm reformular/ isto na aula de língua inglesa// ahm de modo a que ahm de uma forma mais simples os alunos consigam aceder a estes conhecimentos// portanto/ a gestão flexível é importante ahm em todas as disciplinas e... igualmente numa aula de LE" (Anexo A-4, #78, 10/10/2002).

Gostaríamos de finalizar a exploração deste momento do percurso de desenvolvimento profissional de JO com a reprodução de uma passagem que nos mostra a incapacidade da professora em formação tornar operatórios alguns dos pensamentos que defende, em muito condicionados por factores contextuais, na figura dos seus alunos, e que a fazem confrontar-se com o tempo condicional dos seus sonhos e expectativas relativamente à imagem da língua-objecto curricular:

"tendo em conta o momento presente... ahm por exemplo/ ahm quando se começa/ quando se pega numa turma de décimo ano/ de nível seis// eu pelo menos/ criei muitas expectativas em relação à turma/ tendo o nível de inglês que ela já tinha// e... comecei a pensar em muitas coisas/ muitas actividades a realizar// no entanto/ agora que já fiz uma primeira diagnose da turma/ verifiquei que/ as competências linguísticas dos alunos/ são ahm bastante inferiores àquilo que eu estava à espera// logo/ seria totalmente descabido eu continuar/ a tentar implementar as actividades que tinha tentado no início e... à força/ porque achava que seria certo/" (#36) "ahm// é algo que nós temos que ter sempre em conta/ porque ahm não devemos tentar ahm desenvolver actividades/ para que aqueles alunos atinjam... determinados conhecimentos/ se as suas competências plurilingues não coincidirem com aquilo que nós esperamos/ temos que adequar as nossas estratégias" (Anexo A-4, #38, 10/10/2002).

Eis chegado o momento de uma primeira **paragem** para reflectirmos relativamente ao **pensamento (plurilingue) partilhado** pelas futuras professoras em análise.

2.5. Conclusões intermédias

Nesta viagem pelo imaginário linguístico-profissional das futuras professoras de línguas, na qual procuramos compreendê-las enquanto sujeitos discursivos na sua dimensão ideográfica e/ou imagética, foi possível encontrar manifestações de posições partilhadas, ilustrativas dos lugares conceptuais, accionais e emocionais, e portanto profissionais e identitários, que as professoras em formação vão desenvolvendo e co-

construindo. A análise das suas reflexões permitiu-nos traçar um desenho desse imaginário, que sendo comum não deixa de ser particular e individual.

Estas conclusões intermédias encontram-se organizadas em torno de três dimensões: *a imagem da língua* (onde procuraremos identificar imagens em negociação e/ou conflito e traçar as suas evoluções), o *conhecimento profissional* e a *identidade profissional* (procurando traçar as suas evoluções).

2.5.1. Imagem da língua

Da análise até agora efectuada é possível encontrar uma voz comum, uma intertextualidade, nos vários discursos das futuras professoras em questão. Esta é uma voz cujo eco se multiplica, se quisermos ser lineares, em duas direcções. Se, por um lado, encontramos nuances que nos alertam para uma permeabilidade, no pensamento das professoras em formação, a uma concepção plurilingue e (inter)cultural do ensino das línguas, deparamo-nos, por outro, com um pensamento fortemente arreigado a uma imagem fixa da língua como objecto curricular – muito ligada ao ensino gramatical e funcional.

No âmbito deste preâmbulo diríamos que a imagem da Língua com que as professoras em formação cresceram é uma imagem muito escolarizada e circunscrita, sendo sinónimo de uma visão monolítica desse objecto. Entendem a língua como um sistema linguístico e como um produto a transmitir, muito assente no desenvolvimento da competência linguística e no conhecimento declarativo sobre a língua. Neste contexto, o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem da língua encontra-se muito inscrito no ensino gramatical e na dimensão escrita.

A entrada na universidade e o percurso curricular da formação, numa relação com o histórico linguístico-comunicativo e de aprendizagem de cada uma, leva a transições na imagem das futuras professoras sobre a língua. Assim, parece haver uma transição do enfoque na *forma* para um enfoque na *função* da língua. Clarificando, o discurso das professoras em formação dá-nos indicadores de uma preocupação com o aspecto comunicativo da língua, o que será dizer que verificamos a ocorrência da passagem de um

conceito de língua assente em regras gramaticais, num sistema fixo de estruturas formais a transmitir, para uma concepção baseada na comunicação e, neste sentido, uma valorização dos aspectos pragmático-comunicativos da língua e da interacção.

Será interessante direccionar o olhar para uma reflexão conjunta, realizada no âmbito das aulas práticas da disciplina de Educação em Línguas, concretamente numa actividade sobre o tema da gramática (cf. Anexo A-2), na qual as futuras professoras tinham que analisar diversas definições de gramática (de outros alunos e de autores de referência):

“No fundo, tendo em conta as definições [de gramática] que analisámos e outros materiais consultados, consideramos que a ideia que subjaz, e que *nos deve acompanhar enquanto professores de línguas*, é que não se aprende gramática por aprender gramática. Ao fazê-lo tem-se em vista a *aquisição de uma determinada competência gramatical*, interiorizar um conhecimento gramatical, de modo a adequadamente utilizarmos uma língua. A *gramática é essencial* no ensino das línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, pois é nela que estas assentam. Ao entender as diferenças existentes nas gramáticas das diferentes línguas, o aluno pode mais facilmente captar as diferenças intrínsecas das línguas. [...] Tanto num contexto como noutro [formal ou natural] *o conhecimento da gramática e a sua aplicação em situações de comunicação deve espelhar o desempenho do falante*, uma abertura de espírito e, *sobretudo, um domínio da competência linguística*. O professor deve ter a capacidade de conseguir levar os seus alunos a que o seu desempenho tenha tanto êxito quer numa língua quer noutra” (Anexo A-2; cf. ainda Anexo C-1: JO, #70, destaque nosso).

O contacto com as disciplinas de Cultura vem, aparentemente, trazer uma nova valência à imagem de língua – a dimensão cultural. Dizemos aparentemente porque, ao olharmos mais apuradamente para os retalhos discursivos das futuras professoras, consideramos não haver uma simbiose entre língua e cultura. Mas sejamos mais concretas. Parece-nos, sobretudo, que é uma imagem de língua muito fruto do paradigma comunicativo (Andrade & Araújo e Sá, 1992; Galisson, 1980) e, neste âmbito, a cultura surge com uma função também pragmática.

Com efeito, julgamos que a atenção é direccionada para a oralidade e para a interacção e, neste sentido, para o desenvolvimento de competências conversacionais e interactivas às quais as professoras em formação vêm agora associar uma dimensão cultural que procuram passar a valorizar. Esta dimensão cultural torna-se importante no sentido em que é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de comunicar bem e adequadamente, o que se traduz mais no “papel” da competência sociocultural.

Em suma, as futuras professoras *procuram substituir* uma ideia de língua assente na competência gramatical e linguística, passando a valorizar a competência comunicativa, a dimensão funcional da língua, numa aproximação ao falante nativo, por isso uma imagem muito colada à ideia de norma e correcção. Parece-nos, à luz destas conclusões, que os conhecimentos sociocultural e linguístico são valorizados porque vão permitir que o aluno produza adequadamente enunciados de acordo com a situação e a intenção. Por outras palavras, as futuras professoras percebem que a competência linguística está no domínio da gramática, que interage com uma capacidade de actualização em situação. Diremos que as professoras em formação compreendem que a língua não existe apenas no sujeito, mas (que se constrói) na inter-acção (Hymes, 1984). Mostram, ainda, compreender a competência comunicativa e as suas dimensões (Andrade, 1997), começando a perceber a dimensão da pluralidade

Vejamos o que a *voz partilhada* nos diz, a propósito de um dos módulos de formação realizadas nas aulas práticas de Educação em Línguas:

“A resolução deste módulo [Consciência Linguística e Gramática Pedagógica] demonstrou ser muito pertinente para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem das línguas adequado ao contexto actual e às necessidades e expectativas dos alunos. Embora tenhamos até aqui focado a nossa atenção na componente cultural que está na base de qualquer língua e, que é muitas vezes relegada para segundo plano, não podemos esquecer nunca que a língua também comporta em si uma componente gramatical que é essencial à compreensão e aprendizagem da mesma. É a gramática da língua que vai permitir que nós a percebamos assim como à cultura inerente a esta, permitindo igualmente uma maior flexibilidade na transferência e articulação entre as línguas. [...]”

Em conclusão, pensamos que a ideia central que percorre todo este módulo e que nos deve acompanhar enquanto professores de língua é que não devemos aprender gramática pela gramática. Os alunos devem perceber que esta é uma componente fundamental de um organismo mais lato que é a língua e sem o qual esta não poderia funcionar. Deste modo, compete ao professor incutir e desenvolver no aluno uma determinada competência gramatical que lhe permita o uso correcto e adequado da língua. O discente deve ser capaz de perceber que, para poder retirar o melhor partido da enorme variedade de experiências comunicativas que a língua lhe proporciona, tem que conhecer a gramática da mesma. Assim, demonstra ser igualmente fundamental que o professor desenvolva e adopte novos métodos de ensino da gramática, dinâmicos, e que impliquem uma maior interacção e participação do aluno no processo de aprendizagem da gramática. Estes deveriam ainda irradiar de vez a ideia preconcebida dos alunos de que aprender gramática é algo aborrecido e enfadonho e que de nada lhes serve para a vida futura, concepção esta que é, aliás, uma consequência clara do modo como a gramática foi leccionada durante muito tempo” (Anexo A-2; cf. ainda Anexo C-1, JO).

É esta imagem da língua, enquanto denominador comum, que vai ser confrontada com um novo discurso da formação – o do plurilinguismo, discurso esse que vai proporcionar às professoras em formação uma “imagem-contraponto”.

Este discurso da formação vem provocar um efeito sísmico numa imagem da língua *e cultura* ainda pouco consistente na sua valência cultural, no sentido em que as futuras professoras não terão conseguido perspectivá-la e torná-la accional no contexto da imagem gramatical que sempre associaram à língua-objecto curricular, nomeadamente devido ao facto de nunca terem reflectido sobre a língua do ponto de vista do professor, mas sim do de aluno-aprendente de línguas, como assume uma das futuras professoras:

“Desta forma, e através do exercício proposto pela docente (criar um máxima e uma metáfora que definissem o tipo de professor que queremos ser) tomei pela primeira vez consciência que nunca reflecti seriamente acerca do assunto” (AL, Anexo A-3, 29/10/2001).

Com base na análise dos Diários e da Entrevista inicial, parece-nos, principalmente, que as futuras professoras procuram integrar, pessoalizar e assumir, porque se sentem identificadas e/ou por razões estratégico-avaliativas, o discurso do plurilinguismo e da intercompreensão veiculado na área da DL. Além disso, consideramos que as questões do plurilinguismo parecem ter uma ressonância mais forte na dimensão cultural da imagem da língua que, como dissemos, ainda não se encontra muito segura, levando à sua reestruturação, do que na dimensão funcional da língua que continua a rivalizar com as “novas” ou mais recentes finalidades linguístico-educativas.

Estas ideias são concretizadas na ilustração que se segue:

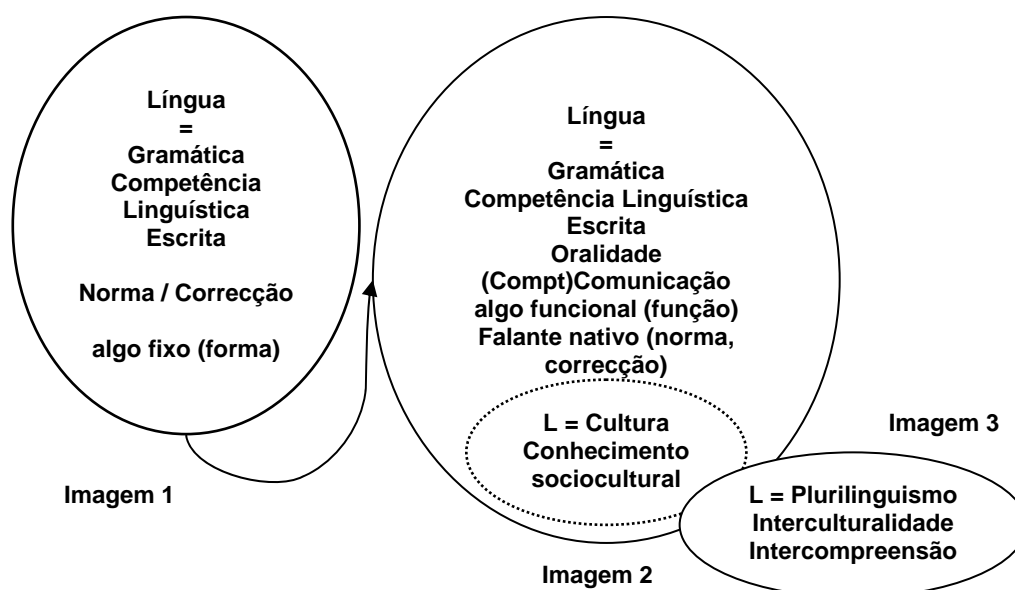


Figura 32 – Paragem 1 – Progressão da construção imagética sobre a língua

Clarificando, com os “movimentos” deste esquema pretendemos ilustrar o movimento de transição de uma imagem 1 da língua-gramática-forma para uma imagem 2 da língua-gramática-função e cultura, à qual se dá a aproximação de uma imagem 3 de língua-plurilinguismo. Queremos, sobretudo, destacar que esta aproximação se faz (i) na relação com a dimensão cultural, (ii) num movimento de integração na imagem 2 e (iii) não num movimento inverso, ou seja, a secundarização da imagem 2 da língua-gramática-função face à imagem 3 da língua-plurilinguismo.

O trecho do *discurso partilhado* que agora reproduzimos parece ser ilustrativo das conclusões acima explicitadas:

“O professor de línguas tem agora um desafio acrescido, visto que não lhe basta transmitir conhecimentos meramente linguísticos, relativamente ao funcionamento gramatical de uma dada língua, *mas exige-se-lhe agora também que seja capaz de fazer interagir aqueles conhecimentos com muitos outros aspectos*. Não quer isto dizer que se ignore os conhecimentos gramaticais. Contudo, o domínio destes não é suficiente para que o indivíduo conheça verdadeiramente uma cultura. Por conseguinte, o professor de línguas deve ter a capacidade de mostrar aos alunos que, para este adquirir uma dada cultura terá de desenvolver a capacidade de “sair”, distanciar-se da sua cultura, sociedade e história, para conhecer aquela. O professor deve também tentar desenvolver nos alunos a curiosidade em relação a culturas exteriores à sua, mostrando-lhe que esta descoberta, ao contrário de alguns mitos, não o fará perder a sua identidade, mas torná-lo-á num alguém muito mais rico” (Anexo A-2, destaque nosso).

Não obstante as conclusões acima explicitadas, julgamos contudo ser evidente o início da construção de uma imagem da língua que ultrapassa, potencialmente, o âmbito meramente linguístico-comunicativo e funcional, podendo considerar-se a existência de um crescimento imagético associado ao desenvolvimento de uma consciência plurilingue e intercultural.

Neste contexto, podemos dizer que, embora nos deparemos, regra geral, com uma visão inicialmente bastante etnocêntrica do mundo aliada a uma cultura linguística pouco abrangente (Candelier, 2000; Simões, 2006), as professoras em formação revelam uma vontade e uma abertura a uma concepção mais plural e intercultural da língua, portanto mais heterónima. Acreditamos que a disponibilidade e a permeabilidade imagética decorrem, nomeadamente, da compreensão do estatuto subjectivo da língua, passando a compreendê-la como um espaço potencial de construção e expressão do eu, que permite que o sujeito desenvolva o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo. Começam as futuras professoras a perspectivar a língua-objecto curricular como um espaço de questionamento e de relativização cultural, um factor de socialização e de valorização pessoal, um espaço para agir ao nível da competência existencial dos alunos, se quisermos seguir o QECR (2001).

Diremos que esta compreensão subjectiva da Língua é motivada pela *dimensão do Outro* associada à Língua. Julgamos que esta ideia do *Outro* vem ajudar as futuras professoras a dar um novo sentido ao plano cultural que valorizaram em momentos anteriores da sua formação e que associavam à funcionalidade da língua, para passar a compreender essa dimensão cultural de um ponto de vista mais intercultural, político e social. Neste âmbito, julgamos ter-se iniciado uma *sensibilidade intercultural* que passa por uma visão mais humanista da comunicação. Um outro aspecto deste pensamento intercultural parece residir na essencialidade de se viver a diversidade e de se promover uma educação para a cidadania. As professoras em formação contemplam a língua-objecto curricular como espaço de desenvolvimento da totalidade da personalidade dos alunos, no qual se age ao nível do pensar, agir, sentir e criar, no sentido de uma educação para uma cidadania mais intercultural.

Assim, a *consciência plurilingue e intercultural* que agora se inicia e a predisposição para a valorização educativa da diversidade linguística e cultural decorre, em nossa opinião, de um despertar para a pluralidade na sua dimensão tanto político-educativa como linguística e do primeiro contacto com os valores, fins e objectivos do ensino das línguas à luz das mais recentes políticas linguísticas educativas (Beacco & Byram, 2003). Este conhecimento em construção vem confrontar as professoras em formação com uma nova concepção de construção de conhecimento em línguas, concretizada na ideia de repertório plurilingue, e com uma dimensão ética e social (Alarcão, 1997b, 2001; Sá-Chaves, 2000c) ou humanista (Puren, 2004) do ensino das línguas.

Acrescentamos ainda que a esta consciência plurilingue educativa em início de construção se associa uma consciência linguística crítica (Phipps & Guilherme, 2003), também ela numa fase inicial. Este despertar (*awarening/ éveil*) sai reforçado à medida que as futuras professoras começam a desenvolver o conhecimento dos alunos, identificando novas funções e responsabilidades educativas resultantes da complexidade social. A sala de aula é perspectivada mais como um espaço de construção de uma “*cultura do mundo*” e de um “*aprender a ser*”, um espaço de construção de um mundo melhor (Marinho, 2004).

É, sobretudo, neste sentido que as professoras em formação entendem a *intercompreensão*, isto é, no sentido do diálogo e da educação intercultural, do entendimento mútuo e da dimensão relacional, da compreensão entre povos de diferentes culturas nos espaços de contacto e comunicação, pois tal como concluem:

“Por fim, não devemos esquecer que toda esta problemática se encontra inserida num tema mais geral denominado “Intercompreensão em Línguas e Formação de Professores”, como tal, há que ter em conta que esta reflexão acerca das estratégias de leitura e intercompreensão tem como principal linha de força uma educação intercultural. Neste sentido, pretende-se, para além de tudo aquilo que foi referido, que o professor de línguas seja capaz de promover nas suas aulas este tipo de educação, desenvolvendo assim nos seus alunos o tal perfil do comunicador intercultural. Esta ideia é efectivamente importante pois, como já referimos em momentos anteriores do presente trabalho, estamos cada vez mais a caminhar para a concretização da tal ideia da “Aldeia Global” e, bem como já é contemplado na Política Linguística Europeia e mesmo na Política Linguística Portuguesa, todas as metodologias e estratégias do ensino das línguas devem ser repensadas e direccionadas para uma nova abertura. Uma abertura à diversidade e ao diálogo intercultural” (Anexo A-2, Módulo 4, reflexão final).

Esta visão da intercompreensão como sinónima de *compreensão* ou *entendimento intercultural* terá a ver com o facto de um dos módulos de formação da disciplina de Educação em Línguas, “Da consciência comunicativa à competência intercultural”, ter tido um grande impacto nas futuras professoras, levando-as a compreender melhor a importância da valorização educativa da diversidade linguística e cultural veiculada no primeiro módulo de formação, “Sensibilização à diversidade linguística e cultural”, no sentido em que lhes veio apontar uma direccionalidade para as práticas educativas futuras: o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. As próprias professoras em formação nos esclarecem:

“Em suma, e embora não querendo desvalorizar os outros, trata-se de um módulo que nos levou, de facto, a reflectir mais profundamente, não só acerca do nosso papel como professores, como também das atitudes a ter e das responsabilidades que daí advirão”;

“Neste sentido, e fazendo agora referência aos alunos propriamente ditos, consideramos também bastante importante a reflexão acerca do desenvolvimento da competência intercultural daqueles”;

“Visto que o seu primordial objectivo [do módulo] é levar futuros professores a tomarem consciência das particularidades daquela comunicação [intercultural], bem como a conceberem e a experimentarem estratégias didácticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores, podemos afirmar que as actividades por nós realizadas conseguiram, de facto, tornar-nos mais conscientes, não só da necessidade de uma constante intercompreensão com o Outro, não esquecendo os obstáculos que daí poderão advir, como também da importância de fazer chegar essa ideia aos nossos futuros alunos” (Anexo A-2, Módulo 3, reflexão final).

Gostaríamos ainda de reforçar esta análise referindo-nos a dois aspectos. Um primeiro, que se refere ao facto de, no programa da disciplina de Educação em Línguas, a Competência Plurilingue ser um dos tópicos a contemplar. Um segundo, o de as futuras professoras terem realizado actividades em que teriam que analisar e identificar falantes plurilingues (cf. Anexo A-2, Módulo 1, Acto 2, Cena 1) e de terem identificado aspectos que se inserem mais na esfera atitudinal (Melo, 2006) ou dimensão sócio-afectiva (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003) da competência plurilingue que, a nosso ver, mais facilmente encontra eco na dimensão intercultural, o que talvez possa justificar o estabelecimento, por parte das professoras em formação, de uma direcção mais directa entre, por exemplo, a intercompreensão e a competência de comunicação intercultural.

Assim, o tópicos competência plurilingue não teve um impacto tão forte como a dimensão intercultural, o que terá motivado um menor conhecimento da intercompreensão na sua dimensão mais *linguística*, de tratamento de dados verbais. Este é um destaque curioso tanto mais que as futuras professoras realizaram uma actividade do Módulo 4 – “Estratégias de Leitura e Intercompreensão” em que contactaram com uma língua *a priori* “desconhecida”, o Neerlandês. Nessa actividade as professoras em formação teriam que compreender um texto nessa língua com o objectivo de reflectirem, posteriormente, sobre as estratégias e os processos envolvidos no próprio processo de compreensão do texto, numa relação com as práticas educativas futuras; no fundo, reflectir sobre o processo de intercompreensão *linguística*, o que requer a competência plurilingue das próprias futuras professoras. Desta reflexão, as professoras concluíram que:

“Foi curioso notar que, confrontados com um texto que nos era completamente estranho, ficámos a perceber melhor a perplexidade dos nossos alunos, quando por nós colocados numa situação idêntica. Assim, foi através das competências que activámos para “descodificar” o texto, que percebemos exactamente quais as competências que, enquanto professores, teremos de tentar desenvolver nos nossos alunos, e a partir destas, descobrir ainda as estratégias mais eficazes no processo de desenvolvimento dessas mesmas competências” (Anexo A-2, Módulo 4, reflexão final).

Em suma, ao retomarmos um eco individual, encontramos a expressão mais concreta das nossas interpretações gerais,

“o conhecimento do outro ahm/ se calhar fiquei com a ideia que me foi transmitida em Educação em Línguas e já muito ligada/ se calhar ao processo de ensino-aprendizagem// intercompreensão não significa só compreender algo/ ahm e não só em termos linguísticos/ acho que a ideia básica com que fiquei de Educação em Línguas/ não só em termos linguísticos/ mas sobretudo em termos culturais/ de personalidade/ de abertura e tolerância/” (AL, Anexo A-4, #68, 10/10/2002).

As professoras em formação começam, no entanto, também a encarar a possibilidade de um *trabalho plurilingue* com as línguas. A *intercompreensão*, quando surge no fio discursivo, vem mostrar-lhes, ainda que subtilmente, um outro modo de pensar e concretizar as aprendizagens linguísticas plurilingues, indicando-lhes um caminho para o trabalho com os diferentes repertórios linguísticos, comunicativos e de aprendizagem dos alunos (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003; Melo, 2006).

Neste contexto, presenciamos, sobretudo, uma disposição, ao nível do *querer-fazer*, para práticas plurilingues com vista à intercompreensão, como podemos ver pelo pensamento ainda vago, embora, como reconhecem as formandas, a intercompreensão já tenha adquirido um sentido mais pedagógico-didático (principalmente aquando da realização da entrevista inicial):

“para já eu espero incluir a intercompreensão em todas as minhas planificações/ todas as minhas aulas/ tudo aquilo que eu for desenvolvendo/ espero incluir/ porque é uma forma de eu ir desenvolvendo os vários aspectos que fui mencionando/ ahm provavelmente criar espaços/ onde/ onde isto seja tratado ou...” [...] “e posteriormente tirar daí conclusões para/ em termos de planificação de aulas/ e se calhar/ acabar com aquela noção de cumprir o programa/ e de incluir NESSE programa ou na planificação coisas/ relativamente à intercompreensão/ deixando só os conteúdos e os objectivos/ acho que/ não reduzir tanto uma planificação a esses aspectos” (AL, Anexo A-4, #80-82, 10/10/2002).

Esta é uma intenção marcada pela dificuldade em a actualizar em práticas didáticas concretas, que vem mostrar uma dimensão processual e contextual ainda por desenvolver (Alarcão, 1992/2006: 139), tal como é visível nos recortes que recuperámos:

“a intercompreensão// é de facto uma área com a qual me sinto identificada/ mas da qual eu quando/ falo nela acabo por sentir que/ não sei nada// ahm e.../ outros conceitos como... o conceito de formar um comunicador intercultural/ o que é isso afinal?/ eu sei o que é que se pretende/ mas não sei como é que eu vou fazer// ahm nessa linha// nessa linha da interculturalidade e/ é um campo que me atrai/ mas no qual eu me sinto ainda muito perdida/ e acho que é uma pequena lacuna na Didáctica e na Educação em Línguas/ é que nos alertou para muitas questões/ mas depois ficámos assim só com água na boca/ e não houve assim/ grande aprofundamento/ é isso” (CL, Anexo A-4, #114, 10/10/2002);

“em relação a outras línguas ahm é AÍ que eu acho/ que eu acho interessante/ de facto/ que haja uma// uma ligação/ uma relação/ não isolar aquela língua das outras/ mas é aí que eu falho/ não faço a mínima ideia como é que eu o farei” (CL, Anexo A-4, #43, 10/10/2002);

“acho que ainda há muitas falhas/ ao nível dessa exposição/ da nossa vontade/ nós não sabemos como fazer ainda” (CL, Anexo A-4, #70, 10/10/2002);

“não/ não era pensado/ eu tenho esta ideia da intercompreensão/ mas... para já é muito básica/ acho eu/ e depois/ não tenho assim... aquilo que eu falei sobre a intercompreensão em Educação em Línguas não foi assim nada de...”, “acho que é isso/ que posso fazer/ deve haver muito mais coisas mas/ neste momento...” (ES, Anexo A-4, #143 e #153, 10/10/2002; cf. ainda JO, Anexo A-4, #104, 10/10/2002).

Por fim, não podemos terminar esta parte sem antes focarmos um aspecto que foi ganhando consistência no decorrer da análise deste *momento de descoberta* e que se prende

com o facto de o processo de reflexão sobre a Língua-objecto curricular se realizar numa relação com as práticas educativas em LE e não tanto em LM, salvo a excepção de uma das professoras em formação – JO. Procurando, nesta primeira paragem, encontrar algumas razões para esta direcionalidade, conjecturamos que esta se poderá dever:

(i) por um lado, às vivências pessoais em DL das próprias professoras em formação, enformadas por gostos e concepções pessoais sobre a LM e /ou a LE;

(ii) por outro lado, ao próprio discurso e práticas da formação que não terão promovido pontes disciplinares, apesar de um currículo didáctico que apresenta traços e finalidades comuns, como indicado num estudo realizado por Andrade, Araújo e Sá, Canha & Pinho (2003), no qual se descrevem os ambientes formativos das disciplinas de Didáctica Curricular na Universidade de Aveiro, no ano lectivo 2001/2002, contexto de formação das futuras professoras em questão, através da análise dos seus textos programáticos, no sentido de perceber as relações que se estabelecem entre a (re)construção da identidade do futuro professor de línguas e a vivência das disciplinas de DL. Assim, de acordo com o discurso instituinte, foram identificados “*eixos orientadores em interacção*” relativamente às disciplinas de Educação em Línguas e de DP, ambas no 1º semestre, e à DLE, no 2º semestre. São eles: formação centrada sobre o formando, formação para a acção em situações complexas e para a adaptabilidade, formação para a observação crítica, problematização e pesquisa das situações educativas, formação para o diálogo e formação para a experienciação de diferentes papéis profissionais (cf. Andrade et al., 2003: 3-4).

De notar a concomitância das disciplinas de DP e de Educação em Línguas, tendo sido no contexto da última que se iniciou a escrita da primeira parte do Diário (cuja segunda parte teve continuidade no 2.º semestre em DLE), instrumento analisado neste *momento de descoberta*, tendo sido nessa primeira parte que encontrámos a maioria das imagens plurilingues da Língua-objecto curricular. Seria de esperar que, tendo a disciplina de Educação em Línguas um carácter mais enquadrador, a língua portuguesa (na sua dimensão de LM e/ou estrangeira, segunda, ...) também se salientasse como referencial para a reflexão imagética que as futuras professoras iam realizando. No

entanto, este facto leva-nos a pensar que o discurso do plurilinguismo está mais presente nos trabalhos em LE.

Estas ilações suscitam alguma problematização, sobretudo quando pretendemos que os futuros professores construam uma imagem da língua mais integrada, no sentido em que, na altura, as futuras professoras não iriam ter contacto posterior (no 2.º semestre) com outra disciplina de Didáctica da Língua Portuguesa que possibilitasse, nesse âmbito, uma maior reflexão plurilingue. Pensamos que esse poderá ser encarado como um factor condicionador de práticas plurilingues na disciplina escolar de Português (cf. mais à frente o facto de as professoras em formação terem desenvolvido os seus projectos de investigação-acção sobre intercompreensão, no contexto da sua prática pedagógica, na disciplina de Inglês – LE e parte final deste trabalho, Capítulo 4).

Concluímos, mesmo a finalizar, que o currículo e as práticas de formação desempenham, e tenham desempenhado, um papel fundamental na construção do imaginário linguístico profissional das professoras em formação, bem como na própria evolução do conhecimento profissional, aspecto que abordaremos de seguida.

2.5.2. Conhecimento profissional

A evolução do conhecimento profissional das futuras professoras mostra-se concomitante e interdependente da evolução da imagem que estas vão construindo sobre a Língua-objecto curricular. Em nossa opinião, estas imagens alimentam-se e constroem-se, embora não exclusivamente, das ressonâncias das experiências didácticas curriculares que as professoras em formação experienciam.

Concretizando, salvo o facto do principal instrumento de reflexão analisado (o diário), neste *momento de descoberta*, ter sido elaborado em contexto disciplinar, o que de algum modo condiciona o conteúdo do mesmo e nos alerta para a importância de alguma relativização na análise, a relação que estabelecemos no parágrafo anterior emerge do conteúdo das reflexões que as professoras em formação vão escrevendo sobre a Língua-objecto curricular. Através destas foi-nos possível identificar enfoques e centralidades no pensamento profissional das formandas, ilustrativos, julgamos nós, dos processos,

transições e crescimentos inerentes à sua aprendizagem profissional como professoras de línguas. Estas evoluções estão fortemente conectadas com os contextos disciplinares que as professoras em formação vão habitando.

Foram três os principais *momentos* identificados no processo de construção do conhecimento profissional correspondente a este *Momento de descoberta*, tendo sido possível, lançando um olhar transversal e longitudinal, identificar transições comuns, que nos levam a dizer que, num

- **primeiro momento**, o conhecimento profissional se desenvolve através da construção de conhecimento sobre a dimensão ética e social do ensino das línguas (Alarcão, 2002), no sentido em que as futuras professoras são levadas a reflectir sobre os fins, objectivos e valores educacionais do ensino das línguas.

É, assim, o momento da *descoberta* do plurilinguismo e da intercompreensão e, também do *início* da construção de um *pensamento mais plural* que, por seu lado, parece vir abrir o horizonte de possibilidades para as práticas linguístico-educativas futuras e que, em determinados momentos, terá vindo contribuir para a direcionalidade ou intencionalidade constituidora do projecto profissional das professoras de línguas.

Neste sentido, diremos que é um pensamento muito conectado com o território curricular da Educação em Línguas e com as questões aí abordadas, que as futuras professoras desconheciam e sobre as quais nunca tinham reflectido. Concretizando, falamos da competência plurilingue e intercultural, da intercompreensão, das políticas linguísticas educativas, dos papéis e estatutos das línguas, da diversidade linguística e cultural (e seu valor educativo), da comunicação intercultural, das finalidades educativas das línguas, da gramática pedagógica, para nomear apenas alguns (cf. Anexo A-1, Programa; Anexo A-2, trabalho de grupo).

A importância deste momento sustenta-se no facto de corresponder ao primeiro contacto das futuras professoras com dimensões pedagógico-didácticas da profissão, no seu percurso de formação, o que, do nosso ponto de vista, terá tido um efeito “sísmico” no seu imaginário linguístico-profissional, tanto mais que, como tivemos oportunidade de observar, as suas imagens sobre o conteúdo *língua(s)*, a profissão e, interactivamente,

sobre si próprias como professoras de línguas, nunca tinham sido, até ao momento, questionadas ou expostas. Exemplificamos, chamando a voz de duas delas:

“Hoje na aula teórica de Educação em Línguas realizámos uma actividade interessante. Em primeiro lugar foi-nos pedido para escrever uma máxima que resumisse a essência da nossa postura tradicional. De seguida, deveríamos comparar a nossa profissão com outra elaborando deste modo uma comparação entre ambas. Apesar de serem 9 horas da manhã não atribuí a essa tarefa um elevado grau de dificuldade, contudo confesso que encontrei mais obstáculos em resumir numa frase qual seria a minha postura enquanto professor do que em comparar-me a outro profissional” (JO, Anexo A-3, 08/10/2001);

“Em suma, SER professora de línguas (português, inglês, francês ou outra) nunca esteve em causa. O problema surgiu quando a questão foi colocada de outra forma: que TIPO de professora queres ser? Muitas vezes, ao longo do meu percurso enquanto estudante, fui associando à "imagem perfeita" do professor uma série de atitudes e competências que eu via nos meus professores e ia seleccionando (recusando, portanto, seguir aquelas que eu considerava "reprováveis" ou "menos perfeitas"). Contudo, esta idealização do professor que eu fui criando está muito longe de ser algo concreto, pois verifiquei que não consegui elaborar uma resposta minimamente "aceitável" para a pergunta "que tipo de professor queres ser?" (AL, Anexo A-3, 29/10/2001; cf. ainda ES, Anexo A-3, 21/10/2001; AL, Anexo A-4, #83).

Assim, recursivamente, a construção da imagem da profissão e da Língua-objecto curricular interagem entre si, impulsionadas pelo conhecimento que cada futura professora vai desenvolvendo:

“Logo na primeira aula teórica que tivemos a Educação em Línguas, apresentaram-nos o desafio de resumirmos, numa máxima, a essência do nosso projecto profissional. É curioso notar que, naquele momento, eu percebi que nunca tinha pensado no assunto. Por vezes é necessário que as pessoas nos perguntem as coisas para que nós pensemos nelas. É isso que eu acho que me vai acontecer com esta disciplina, a confrontação com assuntos acerca dos quais nunca me tinha posto a pensar e que agora vejo o quão complexos são e a pertinência que vão ter na minha vida futura” (CL, Anexo A-3, 06/11/2001);

“Em termos gerais, considero que o grande contributo de Educação em Línguas no meu percurso de formação foi ter-me “alargado os horizontes”. Na verdade, até aqui, quando pensava na possível realização de um mestrado, tinha quase a certeza absoluta que este teria obviamente que ser feito dentro da área das literaturas. Hoje, após as aulas de Educação em Línguas (da realização da sessão para o L@LE e da apresentação dos projectos em desenvolvimento neste mesmo laboratório) já não tenho a certeza. A própria matéria leccionada durante as aulas teóricas (com a qual eu me identifiquei totalmente) acabou por suscitar em mim um interesse pela temática do multiculturalismo e por alterar a concepção que possuía em relação àquilo que deve ser um professor de línguas” (AL, Anexo A-3, 10/03/2002; cf. ainda ES, Anexo A-3, 20/12/2001).

A relação dinâmica entre a construção de conhecimento sobre a língua e sobre a profissão é perceptível ainda na síntese das palavras de JO:

“Nunca questioneei a necessidade de aprender a falar e a escrever português porque uma vez que é a minha língua materna tenho de a dominar para poder comunicar correctamente com os outros nos mais diversos contextos. Todavia, esta visão demonstrou ser demasiado redutora a partir do momento em que me apercebi que a língua é muito mais do que um aglomerado de letras, sílabas ou palavras que se agrupam em frases e textos segundo determinadas regras gramaticais. [...] O professor de língua materna não pode limitar-se a debitar um receituário de informações [...] Em suma, senti necessidade de reflectir um pouco sobre a minha língua materna pois na próxima aula teórico-prática de Educação em Línguas vamos debater o tema da diversidade linguística e cultural e, na minha opinião, antes de nos pronunciarmos sobre as outras línguas, a sua importância, e a forma como elas se assemelham ou diferenciam da nossa, devemos conhecer e reconhecer a situação em que se encontra o português” (JO, Anexo A-3, 21/10/2001).

As questões e problemáticas levantadas pela dimensão ética da educação em línguas fazem as futuras professoras reflectir sobre a dificuldade de ser professor, ao serem confrontadas com os desafios e as dificuldades que terão que enfrentar futuramente. Diríamos até que as ajudam a passar de uma imagem de “facilidade” eventualmente associada à profissão para uma imagem mais complexa e multi-dimensional, porque assente, nomeadamente, na percepção dos diversos papéis a desempenhar. Olhemos para a evolução do conhecimento de uma das professoras em formação, atentando na distância temporal que separa as duas reflexões, dois meses (Outubro e Dezembro):

“É notável verificar como as ideias que tinha no início deste diário começam agora a ser fundamentadas nas aulas mas agora com nomes concretos. [...] O professor deve querer compreender para agir, transformar a sua metodologia e pedagogia. Vamos agora mudar um pouco de assunto e pensar concretamente no professor de línguas. Também aqui o mundo actual tem sido mais severo com o professor. Não digo isto pela negativa, mas pela positiva, pois não concordo com a postura que era assumida pelos “antigos” professores de línguas. Estes limitavam-se a um ensino expositivo, o qual consistia em abrir o manual, ler o texto, responder às perguntas e fazer os usuais e previsíveis exercícios de gramática. O professor de línguas tem agora à sua frente um desafio acrescido e nem por isso menos interessante. [...] É aqui que reside a origem da questão, no ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS, ou como se diria didacticamente, a INTERCOMPREENSÃO. Mas como se fará esta intercompreensão?” (CL, Anexo A-3, 16/10/2001);

“Começo agora, após entrar mais profundamente na questão da Intercompreensão linguística e cultural, a perceber que realmente não vai ser fácil ser professor de línguas. Como disse num momento anterior deste trabalho e tenho tentado explicar, não basta agora ensinar gramática. Ao olharmos para as nossas escolas actualmente, notamos uma nítida heterogeneidade na sala de aula. Temos agora um desafio acrescido de ter, na mesma sala, crianças e jovens de diferentes nacionalidades, etnias e raças. Gerir uma aula de português ou de inglês não é agora “tão” fácil, pois temos à nossa frente alunos com diferentes competências e necessidades. O processo de ensino-aprendizagem, ao que me parece, é agora bem mais delicado” (CL, Anexo A-3, 15/12/2001).

Em suma, os fragmentos discursivos reproduzidos são ilustrativos do pensamento plurilingue que percorre todo este primeiro momento, muito contextualizado curricularmente. Por outro lado, num

- **segundo momento**, deparamo-nos com um interregno no percurso de construção do pensamento plurilingue das professoras em formação. O desenvolvimento do seu conhecimento profissional direcciona-se, agora, para componentes didácticas do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986, 1987a/b; Sá-Chaves & Alarcão, 2000a). Diremos, ainda, que essas construções se situam ao nível do conhecimento pedagógico-didáctico geral, quando as futuras professoras se preocupam com o domínio de princípios e práticas subjacentes à organização e gestão da classe. Com efeito, o pensamento das futuras professoras está agora mais preocupado com aspectos técnicos e metodológicos da actividade de ensinar que não transcendem o conteúdo *línguas*.

Embora não haja uma recuperação, por parte das futuras professoras, dos tópicos de reflexão do espaço curricular anterior, analisando ou articulando o conhecimento sobre eles construído com as questões que se levantam no contexto deste segundo momento, o da DLE, as preocupações das professoras em formação não deixam de estar associadas ao conteúdo sobre o qual recairá a sua acção educativa. O que se verifica é que estas preocupações surgem mais associadas a outras dimensões da Língua-objecto curricular, relacionadas com finalidades mais práticas, linguístico-comunicativas da sua aprendizagem, e não tanto éticas ou político-formativas.

Se quisermos ser mais específicas, neste segundo momento, caracterizado então pela mudança na direccionalidade do pensamento e da construção do conhecimento profissional, as futuras professoras desenvolvem conhecimentos ao nível do processo de “*pedagogical reasoning and action*” (Shulman, 1993; cf. Parte I, Capítulo 2), muito relacionado com a passagem da teoria à prática, como fica expresso nos excertos seguintes:

Neste momento, os principais problemas que se nos colocam são: se os alunos serão efectivamente capazes de realizar um debate sem a mediação da professora ou de uma de nós; que aluno escolher para desempenhar esta mesma função; que critérios usar na selecção dos restantes elementos que intervêm directamente no debate; como evitar que o debate "fuja" ao tema e aos objectivos para ele propostos; como organizar o espaço; a requisição do material necessário, entre muitos outros aspectos. Desta forma, estamos já a conciliar o plano da concepção com o da concretização. E, quanto a mim, isso dá-me muito "gozo". Pensar em tudo isto, acaba por desenvolver a nossa capacidade de criatividade, de iniciativa, de flexibilidade, o que, na minha opinião, é uma condição essencial para o exercício da profissão docente (AL, Anexo A-3, 09/05/2002; cf. ainda ES, Anexo A-3, 12/05/2002).

As futuras professoras manifestam uma inquietação em construir conhecimento sobre como tornar o conteúdo *línguas* ensinável, ou seja, em desenvolver conhecimento *processual* que, regra geral, julgam vir a poder "aplicar" na prática educativa que se aproxima. Com efeito, é visível, numa primeira fase, uma *ingenuidade* na crença de um método ideal, único, que as futuras professoras julgam poder usar em todas as situações, um "receituário" ou conhecimento "pronto a usar" (Alarcão, 1993/2006: 165) através do qual podem ensinar línguas,

"Outro dos aspectos que constitui grande surpresa para mim foi o facto de nenhuma disciplina me fornecer formulários sobre como dar aulas. "Impossível, então vão entregar-me às feras sem antes me ensinarem como me defender?" Mais uma vez estava enganada, desconhecia o facto de que é impossível encontrar duas turmas iguais, assim seria ridículo e desastroso tentar aplicar a mesma metodologia em contextos diferentes da relação de ensino/aprendizagem" (JO, Anexo A-3, 05/10/2001; cf. ES, Anexo A-4, #146, 10/10/2002; CL, Anexo C-1, #104).

Esta aplicação linear do conhecimento indica-nos um conhecimento *contextual* ainda muito embrionário, já que as professoras em formação só agora se mostram mais conhecedoras da natureza situacional do *saber-fazer* e da sua relação com o conhecimento dos alunos e dos contextos:

"Nunca pensei que o simples facto de ir gravar uma aula me fosse influenciar tanto, mas a verdade é que, durante toda esta semana que antecedeu a gravação, tenho andado verdadeiramente ansiosa. Esta foi para mim uma experiência realmente importante e enriquecedora. Penso que me permitiu observar um pouco a sala de aula através de uma outra perspectiva que não a de mera aluna, embora também ainda não estivesse lá como professora. Percebi, de facto, o quanto é necessário ser-se "um verdadeiro artista" para conduzir uma aula que motive os alunos" (ES, Anexo A-3, 15/03/2001);

"Esta aula permitiu-me tomar consciência de que nem sempre tudo corre como desejamos ou planeamos e de que tudo depende, em muito, dos alunos e das suas especificidades e aptidões" (ES, Anexo A-3, 17/05/2002).

No entanto, começam a “desfazer este mito” aplicacionista do conhecimento profissional (Alarcão, 1999/2006: 303), embora até ao final deste trabalho encontremos frequentemente o verbos “aplicar” ou “transmitir” no discurso das futuras professoras. Esta transição decorre dos momentos formativos que lhes permitem “experimentar” transformar em acção os conhecimentos teóricos, ou seja, uma construção do saber mais accional, através do contacto com a realidade, o que lhes permite tomarem mais consciência da complexidade profissional e confrontarem-se com o seu próprio saber:

“A introdução de uma experimentação didáctica permite à disciplina [DLE] passar da teoria à prática, o que, quanto a mim, é um aspecto muito importante. De facto, realizar planificações que não tenham concretização é uma coisa totalmente diferente de elaborar planificações que visam um público específico, numa situação concreta. Desta forma, a disciplina está a fazer por em prática a teoria “learning by doing” de John Dewey. Não há, na realidade, melhor maneira de aprender se não através da prática. [...] por ter sido a única (para além de OEDC), ao longo de 4 anos, que nos fez voltar a estabelecer um contacto directo com a realidade escolar; por nos ter dado a possibilidade de, antes do estágio, “experimentar a arte”; por nos ter chamado a atenção para aspectos que até aqui nos passaram despercebidos; e por nos ter feito amadurecer também enquanto pessoas” (AL, Anexo A-3, 06/06/2002);

«É a errar que se aprende! Por acaso a questão de haver ainda um longo caminho a percorrer é interessante pois eu constato agora que apesar de estar há quatro anos a estudar teoria e a prever situações reais, ensinar a ser professora ninguém mo ensinou, nem vai ensinar! Sou eu que me vou construindo, que vou descobrindo o método com o qual trabalho melhor, que me vou ensinando a ser professora. De facto, acho que, nestes primeiros anos, eu vou aprender tanto ou mais com os alunos quanto aquilo que eu lhes vou ensinar. Agora torna-se claro para mim o enunciado “*A didáctica não pretende ensinar a ser professor, mas a indicar caminhos possíveis a seguir*”» (CL, Anexo A-3, 28/05/2002, destaque original).

Mas as professoras em formação reconhecem as dificuldades e incertezas em transferir e adaptar o conhecimento às novas situações:

“Quanto à planificação da nossa aula para amanhã [...] algumas dificuldades naturais [...] Refiro-me, por exemplo, à dificuldade em seleccionar material, à distribuição do tempo pelas várias actividades propostas por nós, entre outros. De facto, tivemos bastante receio em espalhar a aula, isto é, dar a cada actividade um determinado tempo da aula, uma vez que não estávamos bem certas de qual seria o tempo necessário para cada uma delas” (ES, Anexo A-3, 16/05/2002; cf. ainda 10/04/2002);

Contudo, estou também um pouco preocupada, não só relativamente ao possível “fracasso” da estratégia por nós escolhida para promover a interacção aluno-aluno (pois não gostaria de chegar à conclusão de que este foi o pior caminho a seguir), mas também com a minha “performance”

enquanto professora. Estaria obviamente a mentir se dissesse que me encontro plenamente confiante em relação ao meu desempenho. [...] a verdade é que começo a desconfiar que esta [falta de auto-confiança] poderá tornar-se num grande obstáculo no meu percurso de formação enquanto professora” (AL, Anexo A-3, 09/05/2002);

“Já tirámos as conclusões da aula. Muito sucintamente, o que concluímos foi, utilizámos demasiado material no brainstorming (“Toma que é para aprenderes!”), a estratégia do debate foi boa mas houve uma altura em que talvez as coisas tenha “saído dos eixos” (o que nós já havíamos previsto quando decidimos deixar a cargo dos alunos a gestão da sua própria interacção), enfim, uma série de conclusões que nos vão permitir crescer e perceber que realmente temos um longo caminho a percorrer se queremos ser boas profissionais.” (CL, Anexo A-3, 28/05/2002).

Consideram que o “estar” na DLE foi um passo importante na construção do seu conhecimento profissional, embora se evidencie alguma dificuldade em se desligarem de concepções (aplicacionistas) iniciais, como denunciam as palavras de JO:

“Deste modo, foi importante para nós, futuras estagiárias, iniciarmos já este processo de consciencialização para a acção, para que no próximo ano lectivo possamos pôr em prática todas as ideias inovadoras que desenvolvemos ao longo deste ano lectivo” (JO, Anexo A-3, 02/06/2002).

Resumindo, se no momento anterior se deu uma redescoberta do conteúdo de ensino *línguas* numa relação com a sua dimensão ética, neste momento essa redescoberta associa-se a reorganizações e sistematizações de teor mais técnico, através das quais procuram transformar os conhecimentos teóricos em conhecimento “praticável”, accional. É um momento em que as futuras professoras ganham mais consciência da complexidade do acto de ensinar, descobrem o prazer de ensinar e se confrontam com as suas dificuldades.

A “não recuperação temática”, associada à construção do pensamento plurilingue anteriormente iniciado, poderá dever-se igualmente à proximidade temporal da experiência de prática pedagógica integrada no currículo de formação das futuras professoras, que as leva a ficar mais absorvidas por aspectos metodológicos e a preocuparem-se com temáticas que lhes parecem importantes para o futuro mais imediato. Concretizando,

“Ontem acabámos a Unidade temática 4, que diz respeito à Programação/Planificação/Avaliação, mas, acho que nem sequer senti que ela tivesse realmente tido um início... De facto, apenas duas

aulas teóricas foram dedicadas a este tema tão extenso. Na minha muito humilde opinião, deveria ter-lhe sido dedicado muito mais espaço, uma vez que será algo de tão importante para o nosso futuro. Não quero com isto desvalorizar os outros temas, mas [...] Cabe-nos a nós prepará-los [aos alunos], o que só poderemos fazer se também estivermos devidamente preparados em termos de conteúdos, e também material para os leccionar, assim como a nível da avaliação dos alunos” (ES, Anexo A-3, 16/11/2001).

Vemos que a construção do conhecimento também se faz pela preocupação com os alunos, as suas necessidades, características, motivações e modos de se estabelecer uma boa relação com eles. Como Sanches (2005) aponta, os alunos tornam-se um referencial identitário nuclear, no sentido em que a relação com os alunos é um factor preponderante no processo de legitimação das identidades profissionais. No entanto, devemos dizer que não se poderá falar de um desenvolvimento de conhecimento efectivo, particular e contextual, sobre os alunos, uma das dimensões do conhecimento profissional:

“como professora acho que devo ter em atenção as necessidades e os interesses dos meus alunos, transformando aquelas que seriam enfadonhas sessões de transmissão de conhecimentos, em aulas dinâmicas, onde se sintam motivados a aprender ... Easy to say, difficult to do! [...] Não posso negar que como aluna já me senti assim [insatisfeita/desmotivada], e não gostaria que isso acontecesse com os meus alunos” (JO, Anexo A-3, 17/04/2002).

Concluimos que, nesta altura, as professoras em formação espelham o desenrolar da construção do conhecimento profissional que os territórios curriculares lhes vão possibilitando. E, neste alinhamento, podemos perceber as dificuldades em desenvolver um conhecimento profissional integrado (uma teoria prática, se preferirmos), que contemple a conjugação de princípios político-sociais e éticos e princípios linguístico-comunicativos do ensino das línguas.

Por fim, podemos ainda remeter para um

- **terceiro momento**, que coincide com a entrada das professoras em formação na experiência do estágio pedagógico, o que, metodologicamente corresponde à entrevista inicial, realizada cerca de um mês e meio depois desse início. Em relação às futuras professoras, este momento é marcado sobretudo por uma perspectiva um pouco mais abrangente das dimensões do conhecimento profissional destacadas nos momentos anteriores, agora alvo de uma leitura mais “realista”. Esta leitura é sustentada pelo conhecimento que entretanto desenvolveram dos

alunos e do contexto escolar, o que vai ao encontro das palavras de Alarcão que nos levam a dizer que, já na escola, a aprendizagem profissional é fortemente sustentada pela acção (1999/2006: 313).

É a existência de um contexto, como referencial para a reflexão e problematização, que vem possibilitar às professoras em formação analisar e (re)interpretar *trechos ilustrativos dos seus pensamentos plurilingues anteriores* recuperados pela entrevistadora, o que nos permite acompanhar a evolução da imagem da língua-objecto curricular do ponto de vista do plurilinguismo na relação com a construção do conhecimento profissional na sua multi-dimensionalidade. Não podemos, contudo, prosseguir sem assumirmos que a imagem da língua que emerge deste momento é enformada pelas questões que foram colocadas a cada uma das futuras professoras e que iam ao encontro do objectivo de, enquanto investigadoras, compreendermos a paisagem sobre a língua desenhada no primeiro momento (o da disciplina de Educação em Línguas), agora, à luz de um pensamento eventualmente mais prático.

Deste momento, e como prelúdio geral, diremos que as professoras em formação estão a caminho de uma maior integração de saberes e conhecimentos, em especial no plano reflexivo-analítico. Nesta altura, as futuras professoras mostram-se mais capazes de recuperar e de estabelecer intersecções entre as dimensões do conhecimento profissional iniciadas nos dois momentos anteriores. Assim, podemos acompanhá-las nos cruzamentos entre assuntos relativos ao plurilinguismo, à intercompreensão e à diversidade de sala de aula e assuntos pertencentes às esferas metodológicas, curriculares e instrucionais do ensino de uma língua em particular:

“intercompreensão/ era na altura/ a promoção da/ da/ do entendimento entre os povos e... continua a ser um pouco isso/ mas talvez um pouco mais abrangente/ a intercompreensão/ para mim agora se calhar já adquiriu um sentido... a nível pedagógico mesmo/ concreto/ [...] porque na altura eu via a intercompreensão como... ahm uma coisa que devia ser feita assim/ mais no geral/ toda a gente se devia entender/ então toda a gente se devia compreender/ todos os povos deviam falar a mesma língua e tal/ não é deviam mas/ encontrar uma forma de se entenderem/ era assim a intercompreensão// mas agora a palavra talvez tenha obtido um outro sentido/ mais a nível pedagógico// porquê/ porque... deve começar pelos nossos alunos essa consciencialização/ da necessidade para+ se abrirem a outros povos e para serem mais tolerantes/ e tudo mais/ então/ e agora vejo mais a intercompreensão como uma coisa/ embora não muito/ como uma coisa mais concreta/ isso pode ser feito/ pode tentar ser feito com os nossos alunos/ começar agora com eles

a...// a motivá-los para compreenderem/ quererem compreender outros// as suas culturas/ as suas histórias/ etc.” (CL, Anexo A-4, #56-58, 10/10/2002).

Se no primeiro momento o pensamento profissional plurilingue se poderá eventualmente situar no reino dos “sonhos” e “utopias” educativas, vemos agora um pensamento mais “terra a terra”, simultaneamente permeado de incerteza e de dilemas, que vêm abalar as expectativas projectadas. Com efeito, as imagens das práticas de educação linguística, independentemente de serem plurilingues ou não, parecem ter sido perturbadas pelos questionamentos resultantes das novas exigências como professoras de línguas e que levam as professoras em formação a vários dilemas epistemológicos:

“ahm neste momento sinto-me muito aquém das minhas expectativas// porque... é tudo muito fácil de dizer e... de perspectivar no futuro/ só que o que é facto/ e que depois nós encontramos tantos obstáculos pelo caminho/ que o nosso projecto educativo fica um bocadinho limitado/ ahm por exemplo/ a minha turma de inglês neste momento... é uma turma nível seis que... nós estamos a planificar aulas de nível um [...] é muito interessante a intercompreensão/ é muito interessante a interdisciplinaridade/ é muito interessante fazer um comunicador intercultural/ só que quando chegamos a uma sala em que dizemos uma palavras ahm básica da LE/ [...] e em nove alunos dois nos entendem é muito preocupante/ o nosso projecto educativo fica-se mesmo por ali” (CL, Anexo A-4, 10/10/2002);

“ahm por exemplo/ ahm quando se começa/ quando se pega numa turma de décimo ano/ de nível seis// eu pelo menos/ criei muitas expectativas em relação à turma/ tendo o nível de inglês que ela já tinha// e... comecei a pensar em muitas coisas/ muitas actividades a realizar// tendo em conta o momento presente... ahm por exemplo/ ahm quando se começa/ quando se pega numa turma de décimo ano/ de nível seis// eu pelo menos/ criei muitas expectativas em relação à turma/ tendo o nível de inglês que ela já tinha// e... comecei a pensar em muitas coisas/ muitas actividades a realizar// no entanto/ agora que já fiz uma primeira diagnose da turma/ verifiquei que/ as competências linguísticas dos alunos/ são ahm bastante inferiores àquilo que eu estava à espera// logo/ seria totalmente descabido eu continuar/ a tentar implementar as actividades que tinha tentado no início e... à força/ porque achava que seria certo” (JO, Anexo A-4, #38, 10/10/2002).

Nomeadamente através da transcrição do discurso desta professora em formação, encontramos pistas que nos indicam a continuidade da construção do conhecimento processual sobre o conteúdo *línguas*, o que leva as futuras professoras, entre outros aspectos, a uma confrontação com situações inesperadas e a reconhecer e valorizar a importância da improvisação (Schön, 1983, 1987):

“da improvisação/ ahm não funciono muito bem na improvisação/ eu gosto de ter as coisas muito organizadinhas/ tudo pensado e depois/ como aconteceu ontem numa aula/ tinha tudo pensado e queria concluir a matéria de/ de uma determinada forma/ e os alunos participaram tanto// que é

bom/ mas pronto/ para mim naquela altura não foi nada bom/ e... participaram tanto e disseram tanta coisa/ que eu depois comecei a baralhar-me um bocadinho e... perdi-me e não consegui fazer a conclusão da forma que eu queria/ eu cheguei a concluir as coisas só que de uma forma/ assim um pouco baralhada” (ES, Anexo A-4, #30, 10/10/2002);

“foram essencialmente essas disciplinas que me ajudaram a perceber/ o quão errada eu estava acerca do que é ser professor// foram essas disciplinas que me ajudaram a desconstruir ahm a tal ideia... um bocadinho velha do que é ser professor/ foram essas disciplinas que me prepararam de certa forma para a imprevisibilidade do que é/ o dia a dia numa sala de aula/ o dia a dia de um professor/ ajudaram-me a estar preparada para essa imprevisibilidade/ porque é uma angústia para um professor/ que entra para uma sala de aula com uma planificação/ certa e de repente/ se há algo que acontece que implica uma mudança de estratégias/ o professor/ porque só consegue compreender aquela estruturação/ não consegue reformular as coisas/ é uma angústia terrível/ e neste aspecto as Didácticas ahm ajudaram-me a estar preparada para esta imprevisibilidade e para/ tentar encontrar estratégias para superar as situações difíceis” (JO, Anexo A-4, #90, 10/10/2002).

Seguindo o intuito de compreender a construção de um conhecimento profissional plurilingue, encontramos indícios da dificuldade em operacionalizar esse conhecimento. As professoras em formação reconhecem alguns dos impedimentos a essa concretização. Reconhecem que lhes falta um *know-how* que as ajude a desenvolver práticas plurilingues em sala de aula,

“em relação a outras línguas ahm é Aí que eu acho/ que eu acho interessante/ de facto/ que haja uma// uma ligação/ uma relação/ não isolar aquela língua das outras/ mas é aí que eu falho/ não faço a mínima ideia como é que eu o farei [mas gostaria de/ ser um professor assim?] gostaria/ mas primeiro teria que saber como é esse professor” (CL, Anexo A-4, #44-46, 10/10/2002).

Embora as professoras em formação saibam, na generalidade, o que é esperado que façam, as razões para o fazer e se sintam identificadas com uma abordagem plurilingue no ensino das línguas, sentem-se inseguras e com dificuldade em apresentar exemplos concretos de actividades de sala de aula que desenvolvam a competência plurilingue e promovam a intercompreensão:

“ahm outro tipo de actividades ahm/ [...] eu gostava de ver implementado um trabalho que nós [...] sobre a diversidade linguística/ porque acho que os [alunos] faz reflectir/ [...] para que eles se apercebam para já da diferença que existe em cada país/ para começarem a aceitar a diversidade na unidade ahm depois acho que há todo um conjunto/ há filmes/ há música/ se calhar colocá-los/ pôr os alunos no lugar de outras pessoas// interpretar outros papéis/ pô-los numa situação completamente diferente/ colocá-los num outro país/ com outra língua// e procurar encarnar essas características para ver se são/ realmente há tanta diferença ou há tanta razão para problemas de racismo ou de outros aspectos/ não é?/ ahm não sei/ outras estratégias/ debates ahm/” (AL, Anexo A-4, #34, 10/10/2002);

“[e que conceitos é que gostaria de aprofundar?/ porque julga que ainda não adquiriu suficiente conhecimento sobre eles/ ou que desconhece/ e que julga que são importantes para esta nova fase de formação...] neste momento a intercompreensão [porquê?] porque// por aquela breve definição que eu já dei há pouco// a intercompreensão parece-me DE FACTO importante e essencial/ para promover ahm o tal entrecruzamento entre línguas dentro da sala de aula ahm/ e portanto/ se é assim tão importante e... eu acho que tenho poucos conhecimentos acerca desse assunto// seria interessante e como vai ser/ aprofundar os meus conhecimentos nessa área” (JO, Anexo A-4, #93-96, 10/10/2002).

Com as inseguranças e dificuldades, que são parte de um processo de desenvolvimento profissional, é possível encontrar indícios do crescimento do conhecimento profissional das professoras em formação, designadamente ao nível do conhecimento prático, para acompanharmos Connelly & Clandinin (1988), no sentido em que se verificam transições nas suas imagens das línguas e do seu ensino. As futuras professoras proporcionam-nos reflexões mais profundas e integradas, indicadoras de uma maior maturidade quando comparadas com momentos anteriores. Estes factos podem ser um resultado do *tempo*, no sentido em que se passaram cerca de três meses entre o último ano curricular e o início do ano da prática pedagógica. Além disso, será certamente devido ao contacto com o ambiente da escola, com os alunos e com os outros professores. É ainda, seguramente, como uma das professoras em formação explica, o resultado da prática e de terem assumido um novo papel – o de professoras de línguas. Em última análise, de terem planeado e implementado algumas actividades plurilingues concretas:

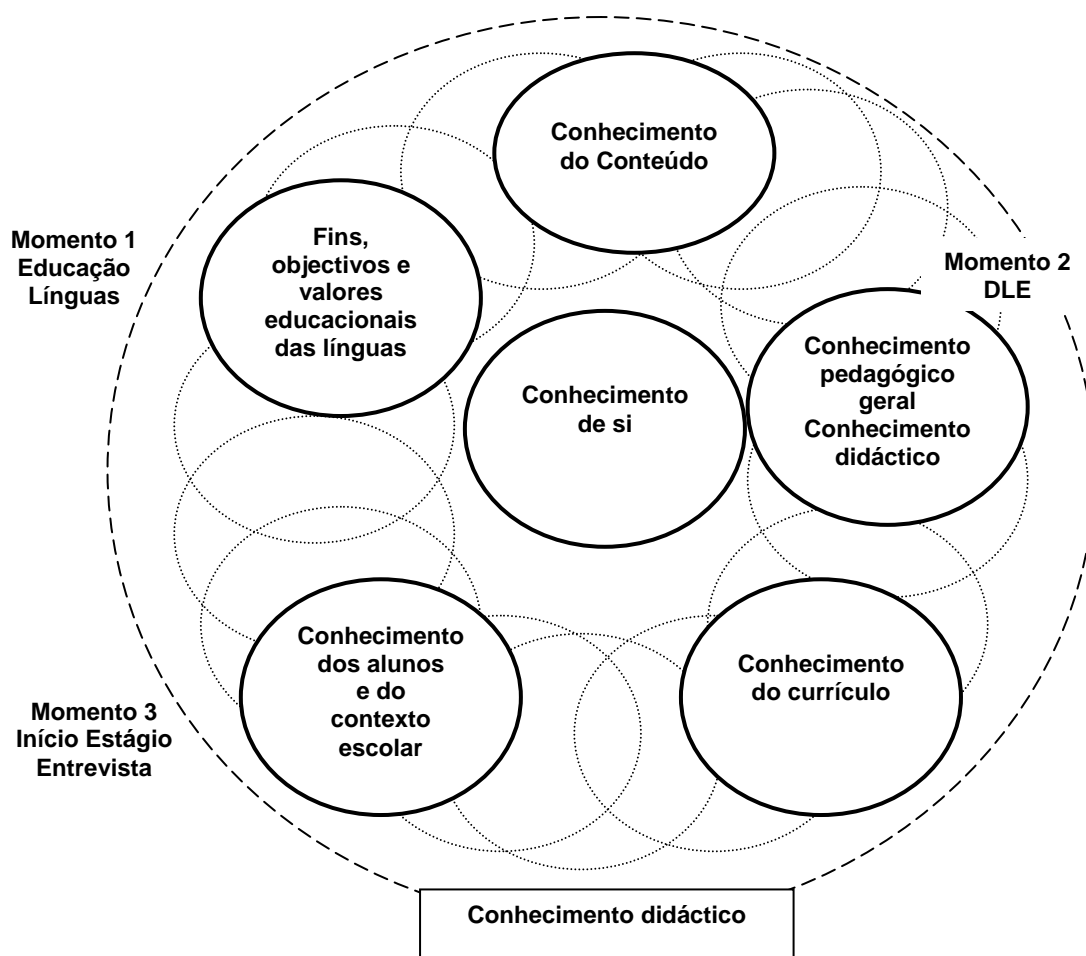
“muitos dos nossos jogos/ [...] ahm tinham palavras noutras línguas/ tinham... ahm actividades em que eles tinham que descobrir aspectos da cultura/ da história/ de literatura ahm personalidades de outros países ahm localizar esses países no mapa/ por exemplo localizar/ a Holanda no mapa da Europa/ por incrível que pareça havia miúdos que não sabiam/ do 12.º ano/ e isso eu acho que já foi intercompreensão/ já motivámos a escola para conhecer... para/ para/ para por exemplo/ através de/ eles tinham que saber dizer bom dia em Coreano ahm e foi muito giro vê-los a... a acertar/ porque eles acertavam mesmo/ através de sons/ do facto de associarem aquele som ao Oriente/ descobriam que era da Coreia e não dos... Estados Unidos” (CL, Anexo A-4, #62, 10/10/2002).

Reiterando interpretações anteriores, a dificuldade que as futuras professoras demonstram em transformar o seu pensamento plurilingue em acção parece ter a ver, por um lado, com a falta de um conhecimento mais abrangente do mundo das línguas e das culturas e, por outro, com a falta de referenciais no seu repertório didáctico para poderem planificar e desenvolver actividades plurilingues:

“[e que conhecimentos sente que precisa para tal?] <SIL> ahm preciso/ talvez de conhecer alguma coisas/ das línguas que eu pretendo trazer para a sala de aula/ não preciso de ser/ acho eu que não preciso de ser... fluente nessas línguas/ não preciso de ter grandes conhecimentos/ porque... precisamente por aí passa a interrelação com/ os outros colegas ahm dos outros grupos ahm de línguas/ que aí poderei pedir ajuda/ e socorrer-me deles/ e pedir/ se calhar até que venham/ ou que tragam ideias... que apresentem as suas ideias ahm acho que/ não é preciso sermos *experts* (inglês) em todas as línguas/ para podermos trazê-las para a sala de aula” (JO, Anexo A-4, #52, 10/10/2002).

Além disso, à semelhança de outros estudos (Alarcão, 1994/2006), tendo em conta que as futuras professoras só agora estão a entrar no seu mundo profissional, o seu conhecimento didáctico não se encontra suficientemente flexibilizado para que se aventurem a experimentar práticas plurilingues sem apoio.

Finalizaremos esta secção com uma sistematização que procura destacar a progressão da construção do conhecimento profissional em interacção com a imagem da língua, de acordo com os diversos territórios curriculares que as futuras professoras habitaram, e que nos indica um processo de consciencialização para a acção (Alarcão, 1999/2006: 313). Assim, o esquema apresentado dá destaque, sobretudo, às dimensões do conhecimento do professor que se destacaram no discurso das futuras professoras:



**Figura 33 – Dimensões do conhecimento profissional em construção e interação
(Momento de descoberta)**

O *conhecimento de si* está naturalmente presente e interactiva com as dimensões acima ilustradas, mas será alvo de maior atenção e destaque quando nos debruçarmos sobre a construção da identidade profissional das futuras professoras.

Antes de avançarmos para essa exploração, não podemos deixar de ressaltar que embora, a partir do que até agora temos vindo a expor, se possa pensar que existem percursos de construção de conhecimento padronizados e lineares, temos obrigatoriamente que referir que as aprendizagens do conhecimento profissional são oscilatórias, recursivas e desniveladas (cf. Parte I, Capítulo 2), porque ocorridas nas intersecções entre a continuidade, a transformação e o desconhecido, porque contextualizadas e situadas, porque interiores a pessoas singulares, construídas dentro

das suas vivências, como aliás se pode ver pelas escolhas dos tópicos das reflexões que cada futura professora seleccionou, pelas experiências e memórias biográficas recuperadas e que vêm conferir um sentido individual a discursos partilhados, pelas intencionalidades e projectos profissionais e identitários que se constroem na interacção com os outros, com os contextos, dos sujeitos consigo próprios e com as línguas que ensinam.

2.5.3. Identidade profissional

Neste *Momento de descoberta*, assistimos ao (re)nascer da identidade profissional das futuras professoras de línguas, um processo de construção muito “emaranhado” com a construção do conhecimento profissional e a imagem da Língua-objecto curricular. É um processo de crescimento contínuo que resulta, pelo menos por agora, em “blocos de conhecimento” de natureza diversa (cf. Parte I, Capítulo 2) que desempenham, um papel fundamental na assunção de um estilo pessoal de ser professor de línguas. Assim, tendo por base as principais conclusões tecidas nos momentos anteriores, diremos que, se quisermos ser lineares, a construção da identidade profissional acompanha os momentos da construção imagética sobre a língua e a profissão, momentos esses sustentados pelos percursos curriculares do desenvolvimento profissional.

Concomitantemente e de modo inter-actuante, assiste-se a uma agudização do pensamento das professoras em formação sobre si próprias, o que as ajuda à construção de uma *imagem de si*, a um maior auto-conhecimento, a processos de auto-consciencialização pessoal e profissional que as aproximam mais da *profissão* e a tornam muito mais real. Este *conhecimento de si* passa necessariamente pelo reconhecimento de crescimentos, de transições e mudanças, mas também de continuidades.

Os extractos seguintes anunciam tanto o amadurecimento que as futuras professoras reconhecem ter ocorrido desde que começaram a reflectir e a construir conhecimento sobre as línguas, a profissão e si próprias, como também o estranhamento e a falta de identificação do eu-presente com o eu-passado face às contingências do momento da formação em que se encontram e que as levam a questionamentos:

“Para começar, devo dizer que foi uma experiência um pouco estranha ouvir alguém ler passagens do “diário de bordo” que fui elaborando durante o ano lectivo anterior. Não só já não me recordava de muito do que lá havia registado, como também acabei por concluir que em muitos aspectos já não me sentia identificada com a “pessoa” que os escreveu. [...]. Considerava eu que isto [rir-me de tudo o que escrevi] era um sinal de crescimento... Acreditava que esta atitude seria reveladora de todo um processo de transformação que se caracterizava por um crescimento pessoal, enfim, por um “amadurecimento”. [...] sinto que, apesar de ainda não me sentir em condições de me poder “rir” acerca daquilo que escrevi, há, na verdade, um distanciamento entre a [AL] de hoje e aquela que se encontra reflectida neste diário. [...] Não só cheguei à conclusão de que, neste momento, não me identifico com muito do que escrevi, como também considero que alguns desses meus “desabafos/reflexões” não terão sido tão profundos ou fundamentados como eu pensava que tinham sido” (AL, Anexo B-4, R2, 10/10/2002).

“Olhando para aquilo que fiz até agora, sinto que cresci. Cresci enquanto pessoa e enquanto professor. Só tenho pena de ser tão escasso o tempo que passamos com este género de assuntos. Como é óbvio, refiro-me agora à minha formação profissional. Não que os conhecimentos de literatura, linguística e cultura que adquiri não sejam importantes, de longe. Refiro-me ao facto de as disciplinas de Didáctica tornarem a ideia de ser professora muito mais real, perturbadora, interessante e empolgante” (CL, Anexo A-3, 04/01/2002).

Apercebem-se os nossos sujeitos, igualmente, de que a construção de sentido é progressiva e não imediata, envolvendo reformulações e reestruturações dialógicas com os contextos, as situações e as pessoas neles envolvidas:

“Devo, antes de mais, referir que [...] foi particularmente gratificante estabelecer um paralelo entre um passado e um presente que não se encontram muito distanciados no tempo. Falámos essencialmente da minha concepção do que é ser professor, e da forma como o docente de hoje encara a necessidade de promover uma educação multicultural na escola. Relembrei o modo como progressivamente fui reformulando a minha concepção acerca do que era ser professor, e da importância da diversidade linguística e cultural no processo de ensino/aprendizagem. Verifiquei que só agora muitas das coisas que escrevi há largos meses atrás começam a fazer verdadeiramente sentido para mim. Comecei a construir mentalmente um cenário que agora se vai montando e, em alguns casos, desmontando peça por peça a cada dia que passa, e nos confrontamos com realidades ao nível da escola e da sala de aula completamente distintas” (JO, Anexo B-4, R1, 10/10/2002).

As professoras em formação associam a esta progressão o facto de se sentirem mais preparadas para enfrentar as exigências da profissão e admitem transformações ao nível das imagens que tinham da mesma:

“neste momento já me sinto mais preparada/ quando comecei a fazer essas reflexões ahm // devo dizer que/ até há bem pouco tempo atrás de as ter feito/ a minha mentalidade estava/ de facto/ corrompida por esse modelo tradicional de professor/ porque raras vezes tive uma professora que reagisse de maneira diferente/ que NÃO correspondesse àquele modelo tradicional de professor/

[...] ahm um professor totalmente diferente ahm daquilo que eu pensava que/que seria um professor// neste momento/ acho que a minha mentalidade está transformada/ não penso como pensava antes/ e tento sempre/ ahm mobilizar novos conhecimentos/ tento sempre trazer para a sala de aula tudo o que seja inovação/ tento sempre adoptar uma postura ahm// de/ de abertura em relação às outras línguas/ na sala de aula..." (JO, Anexo A-4, #82, 10/10/2002; cf. CL, Anexo A-4, #34, 10/10/2002).

Neste processo de crescimento, ocorrem igualmente confrontos pessoais, com os outros e as suas práticas, que passam a valorizar ou a condenar, a ambicionar ou a refutar, um processo em muito relacionado com a evolução da própria dimensão condicional do conhecimento profissional:

"no entanto/ houve uma professora que se exaltou e disse/ EXIJO que se marquem aulas para cada unidade/ porque o programa é para cumprir/ e eu vou cumprir o programa até ao fim/ rigorosamente// e eu nessa altura lembrei-me claramente da entrada que tinha feito no meu diário/ e pensei// aqui está aquilo que eu não quero ser/ de maneira nenhuma/ porque é impossível nós dizermos que vamos cumprir o programa até ao fim/ ahm a planificação como ele está estipulada... porque/ cada turma é uma turma/ cada aluno é um aluno/" (JO, Anexo A-4, #76, 10/10/2002).

Além disso, o *passar a pensar como professor de línguas* ganha maior intensidade, vindo concorrer para a construção da identidade profissional. A identidade profissional desenvolve-se à medida que as futuras professoras começam a "pensar como um professor" (Merseth & Lacey, 1993: 283, in Alarcão, 2006: 201), sobretudo na perspectiva "[d]o *como se aprende na relação com o como se ensina*" (Alarcão, 2000/2006: 268) e da formação "*no sentido do conhecimento para a acção no futuro*" (Alarcão, 1999/2006: 313). Este *processo transicional de aluna a professora* torna-se um processo criador de despertares, nomeadamente para a incompletude do próprio conhecimento e para o modo como as professoras em formação com ele se relacionam:

"Isto está-se quase a tornar um vício, parece que qualquer revista ou livro que veja me parece interessante, como futura professora, e tudo me faz passar horas intermináveis a pensar no assunto. Contudo, volto a pensar no que disse no início deste diário relativamente ao professor estar sempre a aprender. De facto, vejo agora esta parte da minha formação como o princípio, o *despertar* para uma série de questões que não se encerra, não têm fim. É como um diário, mesmo este diário, que eu nunca poderei dizer que está completo pois ficará sempre uma infinidade de coisas por dizer" (CL, Anexo A-3, 04/01/2002, destaque nosso);

"Enquanto aluna, devo confessar que muitas vezes me questioneei "mas, afinal, para que é que isto serve?" Algumas vezes percebi para quê, outras não. Porém, como professora acho que devo ter

em atenção as necessidades e os interesses dos meus alunos, transformando aquelas que seriam enfadonhas sessões de transmissão de conhecimentos, em aulas dinâmicas, onde se sintam motivados a aprender” (JO, Anexo A-3, 17/04/2002);

“mas neste momento ahm sabe-me muito bem que os meus alunos venham ter comigo e me peçam ajuda/ me peçam explicações/ e que eu de certa forma sinta que já estou a contribuir algumas coisa para o processo de ensino-aprendizagem deles/ passei do estado de não fazer absolutamente nada/ trabalhar só para mim e começar a trabalhar para os outros” (AL, Anexo A-4, #94, 10/10/2002; cf. ainda ES, Anexo A-4, #36, 10/10/2002).

Ainda neste seguimento, Alarcão refere que *“Ao entrarem na didáctica, a sua identidade de alunos começa a sofrer alterações. Até aí dominava a relação entre si, como aluno e o saber. Agora o aluno passa a perspectivar-se também como professor e a relação com o saber adquire uma nova dimensão: a da mediação entre o seu saber e o saber do outro que começa a perfilar-se na sua frente como o aluno do ensino básico e secundário. Cedo se apercebe da fragilidade do saber normativo, e muito menos ritualista, perante a complexidade do real”* (1994/2006: 184).

Além disso, as contingências contextuais, sobretudo os conhecimentos linguísticos dos alunos, interferem e condicionam a construção da identidade profissional na figura das práticas linguísticas que se viam anteriormente a desenvolver (cf. Parte I, Capítulo 2, Sanches 2005, sobre os alunos como um importante referencial identitário). Com efeito, a passagem seguinte mostra-nos o confronto do “espero incluir a intercompreensão em todas as minhas planificações” com o “tenho outras prioridades” (AL, Anexo A-4, #80):

“Para além disso, houve todo um conjunto de perguntas que me foram colocadas relativamente às quais nunca tinha reflectido. Preocupou-me sobretudo a ideia de que provavelmente eu já deveria saber responder a tais questões. Contudo, neste conturbado início de ano de prática pedagógica (em que tudo está ainda muito confuso) tenho presentes outras prioridades bem mais básicas do que as reflexões relativamente à temática da intercompreensão (apesar de, obviamente, esta estar sempre presente). Assim, nunca tinha pensado que actividades promover no sentido de fomentar (na comunidade escolar, na minha escola, no meu departamento, no meu grupo disciplinar, no meu núcleo de estágio ou na minha turma) a intercompreensão” (AL, Anexo B-4, R2, 10/10/2002).

O que verificamos neste *Momento de descoberta* é que apesar de, no *terceiro micro-momento*, as professoras em formação não estarem a conseguir tornar accional a identificação que manifestaram para com a intercompreensão e o plurilinguismo no *primeiro momento*, esta identificação veio influenciar os projectos profissionais ambicionados enquanto professoras de línguas. Sendo mais específicas, julgamos que, à

medida que as futuras professoras se tornaram mais despertas (*éveillées*) ou conscientes (*aware*) das línguas e do plurilinguismo, elas começaram a desenvolver um novo *rapport à eux-mêmes*, questionando o seu papel como professoras de línguas e reflectindo sobre a sua teoria de ensino de línguas. Há indícios que nos fazem compreender a simultaneidade e a interligação entre a reconstrução das imagens sobre as línguas e as práticas linguísticas e a reconstrução do seu projecto profissional, o que nos leva a acreditar que a construção da identidade profissional é *conteúdo-dependente*, ou seja, interdepende não só das imagens que as professoras em formação são capazes de construir sobre as línguas, mas também das possibilidades que têm para as concretizarem (cf. Parte I, Capítulo 2).

Mas tornemos estas inferências ainda mais concretas. O projecto profissional das futuras professoras assenta numa intencionalidade e numa vontade de *se tornarem* um professor *plurilingue e intercultural*:

“o professor de línguas tem que ser capaz de entender a línguas como/ ahm um repertório cultural/ de um povo/ e tem que ser capaz de o transmitir aos alunos” [sente-se esse professor de línguas?] eu ambiciono ser esse professor de línguas/ também porque ainda estou a conhecer a/ a turma ahm neste caso as turmas/ estou sempre a pensar mais no inglês ahm/ porque também já deu para perceber que a minha turma de inglês/ é uma turma com muitas dificuldades// [...] AMBICIONO ser esse professor” (JO, Anexo A-4, #06-#08, 10/10/2002; cf. ES, Anexo A-3, 03/06/2002).

Uma ambição que passa pela aquisição dos conhecimentos necessários para a concretização identitária, que as formandas reconhecem nem sempre possuir:

“[então e se eu lhe colocasse a questão de outra maneira/ que competências ou conhecimentos AMBICIONA?] que ambiciono?” [sim/ para si/ para se tornar uma boa profissional] é claro que eu espero já ter adquirido algumas e desenvolvê-las/ competência linguística ahm o meu conhecimento geral das coisas/ nomeadamente/ relativamente às disciplinas em questão/ cultura ahm/ desenvolver sobretudo as atitudes e os valores/ porque não é fácil ser-se aberto/ tolerante e imparcial/ isso são aspectos muito importantes num professor e que têm que ser desenvolvidos// uma postura igual em todas as situações ahm competências que eu espero vir a desenvolver/ lá está/ competência comunicativa/ sem dúvida ahm não sei/ acho que há tanto para fazer ainda” (AL, Anexo A-4, #18-#20, 10/10/2002; cf. ainda ES, Anexo A-4, #164, 10/10/2002, que aponta ainda questões ao nível da improvisação, da explicação/reformulação, da planificação, competência comunicativa, ...).

Contudo, essa intencionalidade é, por um lado, abalada por dúvidas e incertezas, por questionamentos à própria vocação, devido a inseguranças e a fragilidades que as professoras em formação associam ao conhecimento profissional ainda em estado

embrionário, mas também aos desafios que se colocam agora à educação em línguas. Os exemplos apresentados ajudam-nos a acompanhar estas ideias:

“Tenho dado comigo a pensar constantemente no amanhã e no meu futuro como professora. Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar, ou mesmo quanto à capacidade de ter ideias que agradem aos meus futuros alunos...Em resumo, não sei se virei a ser uma boa professora! [...] Pergunto-me se serei capaz!? Continuo a dizer a mim própria que sim, tal como também quero pensar que serei uma professora exemplar!!!!” (ES, Anexo A-3, 15/10/2001; cf. ainda ES, Anexo A-4, #12-#14, #16-#18, #110, #150, 10/10/2002, onde expressa a continuidade dessas dúvidas, agora que se encontra numa situação de permanente de prática lectiva);

“Já não me revejo tanto na professora que ajuda apenas os alunos a interpretar um texto, mas sim naquela que ajuda os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas. [...] mas implica uma mudança: encarar a literatura como um meio para atingir um fim e não (tal como eu a concebia) como um fim em si mesma. [...] mudei radicalmente a minha opinião. De facto, considero agora que este é um dos grandes desafios que se coloca aos professores de línguas hoje em dia: desenvolver o quanto antes, nos alunos, a capacidade de interagirem com os Outros” (AL, Anexo A-3, 10/03/2002).

Por outro lado, as professoras em formação reconhecem que a dificuldade de concretização do projecto profissional está dependente da ocorrência de mudanças ao nível das próprias imagens e práticas linguísticas, embora isso não seja sinónimo de um *saber como* mudar:

“eu acho que/ quando esses professores tradicionais não são capazes/ por eles/ de ahm perceberem que há necessidade de mudar// ahm temos que ser nós/ se calhar a tentar ahm NÓS/ estou a incluir-me/ nos professores que já perceberam essa necessidade// ahm portanto/ temos que ser nós atentar/ da forma mais adequada/ a cada professor/ realizar esse mesmo trabalho” (JO, Anexo A-4, #84, 10/10/2002);

“[...] e... nesse sentido é esse professor que eu quero ser/ é claro que isto é tudo muito... utópico/ muito... mas é um pouco isto que queria ser [ser capaz de ter essas características para si] sim”; “em relação a outras línguas ahm é AÍ que eu acho/ que eu acho interessante/ de facto/ que haja uma// uma ligação/ uma relação/ não isolar aquela língua das outras/ mas é aí que eu falho/ não faço a mínima ideia como é que eu o farei [mas gostaria de/ ser um professor assim?] gostaria/ mas primeiro teria que saber como é esse professor” (CL, Anexo A-4, #16-#18 e #44-46, 10/10/2002).

Por outro lado ainda, vemos que a construção identitária como professoras de línguas é pautada pela busca, pelo encontro, pela transição e pelo reforço de uma intencionalidade:

“Encontrei o paradigma de professor que quero perseguir e atingir, algo que vai depender certamente da minha procura por uma formação contínua, e pela minha capacidade de acompanhar a evolução da sociedade, de modo a não me tornar numa profissional ultrapassada e obsoleta! [...] Contudo, a conclusão a que chegámos [após a análise da aula leccionada] foi bastante positiva pois demonstrou-nos que a mudança no paradigma educativo implica igualmente uma transformação profunda nos conteúdos, nas metodologias, na avaliação e nas concepções de professor e de aluno” (JO, Anexo A-3, 02/06/2002);

“Desta aula [de experimentação], ficou-me essencialmente, e neste momento, uma enorme vontade de ser professora, de prosseguir na minha formação profissional. O interesse, a entrega e a colaboração dos alunos na realização das actividades que lhes foram propostas fizeram com que esta experiência não nos tivesse deixado um “sabor amargo na boca”, tendo, pelo contrário, contribuído para um reafirmar das minhas convicções. Agora, mais do que nunca, posso dizer que é isto que eu quero fazer na vida” (AL, Anexo A-3, 19/05/2002);

“De facto, estas [narrativas escritas] levaram-me a encarar a minha futura profissão de uma forma muito mais positiva, no sentido em que o receio que possuía relativamente ao desemprego como que se desvaneceu. Este Diário, nomeadamente a segunda parte, que contém um percurso percorrido durante todo este semestre, espelha, de certa forma, um pouco da minha evolução enquanto aluna de Didáctica das Línguas Estrangeiras e, ao mesmo tempo, de futura professora” (ES, Anexo A-3, 03/06/2002).

Procurando enlaçar o que até agora temos vindo a apresentar, a identidade profissional vai emergindo das transições que ocorrem da passagem de aluna a professora de línguas, impulsionadas pela progressiva assunção de novos papéis:

“Nunca pensei que o simples facto de ir gravar uma aula me fosse influenciar tanto, mas a verdade é que, durante toda esta semana que antecedeu a gravação, tenho andado verdadeiramente ansiosa. Esta foi para mim uma experiência realmente importante e enriquecedora. Penso que me permitiu observar um pouco a sala de aula através de uma outra perspectiva que não a de mera aluna, embora também ainda não estivesse lá como professora” (ES, Anexo A-3, 15/03/2002);

“Contudo, apesar de ter ficado entusiasmada em relação à actividade, esta experiência deixou-me também algo “confusa”. A verdade é que, embora eu conheça bem a escola, a maioria dos professores e dos funcionários que lá trabalham, não me senti particularmente à-vontade durante o curto espaço de tempo que lá estive. E penso que na base de todo este “desconforto” estive o facto de eu não conseguir definir muito bem o “papel” que estava a desempenhar. Isto é, obviamente que já não me consigo reconhecer como aluna da escola, mas também não me estou a ver ainda no papel de professora (sobretudo nesta escola). De facto, antes de realizarmos a observação da aula tivemos oportunidade de passar pelo “polivalente” (espaço que, há cerca de cinco anos atrás, era quase como uma segunda casa para mim) e pela sala dos professores (a convite de uma professora), e devo dizer que não me senti “bem” em nenhum dos sítios. Senti-me como uma “estrangeira” na minha própria terra...” (AL, Anexo A-3, 15/03/2002; cf. ainda, AL, Anexo A-4, #83, 10/10/2002).

Estes movimentos de “desterritorialização” (cf. Laplantine, 1999, Parte I, Capítulo 1), que não estão dissociados de uma dimensão emocional da construção do conhecimento, do imaginário e da identidade (cf. Parte I, Capítulos 1 e 2), são marcados por sentimentos por vezes contraditórios, assumindo-se, portanto, como zonas potencialmente significativas e estruturadoras, conferidoras de um *sentimento de si*, se quisermos adaptar as palavras de Damásio (1999):

“Da mesma forma como já não me identifico com aquele que é, por excelência, o “espaço” dos alunos, também não me consigo ainda identificar com o “espaço” dos professores. Este último parece ainda algo muito pouco real e que ainda não me diz respeito. Faz-me uma certa confusão pensar que daqui a cerca de seis meses (se tudo correr bem) estarei numa sala como esta, rodeada de professores mais velhos e mais experientes que eu... [...] Será isto um indicador da minha dificuldade em me “despir” do papel de aluna? Certamente que me deixou a pensar...” (AL, Anexo A-3, 15/03/2002);

“Já planificámos a nossa aula e já temos os materiais quase prontos. Estou a ficar cada vez mais nervosa com a ideia de ir dar uma aula, mas ao mesmo tempo não posso esconder uma enorme alegria por estar quase a chegar o momento de mostrar quem eu sou. Passo a explicar, eu sinto que vou adorar ser professora...eu estou a adorar a elaboração de todos estes preparativos e tratar de todos os pormenores” (CL, Anexo A-3, 04/05/2002);

“Pois é estamos mesmo a chegar ao fim...nem sei se hei-de estar triste se contente. Nem imaginas as misturas de sensações que estou a sentir...Acho que vou ter saudades, mas ao mesmo tempo estou desejosa que chegue o meu primeiro dia de aulas...COMO PROFESSORA” (CL, Anexo A-3, 28/05/2002).

No entanto, quando finalmente assumem o seu papel como professoras de línguas, o *choque com a realidade*, tal como nos ilustram outros estudos (cf. Parte I, Capítulo 2 e Síntese), vem abalar o projecto profissional que têm vindo a idealizar. Como nos ilustra o esquema seguinte, se até à entrada na Prática Pedagógica as futuras professoras sonhavam ser capazes de se tornarem um outro professor de línguas – um professor plurilingue, em alternativa a um professor exclusivamente “gramatical”, parte deste processo vê-se agora confrontado com as suas impossibilidades.

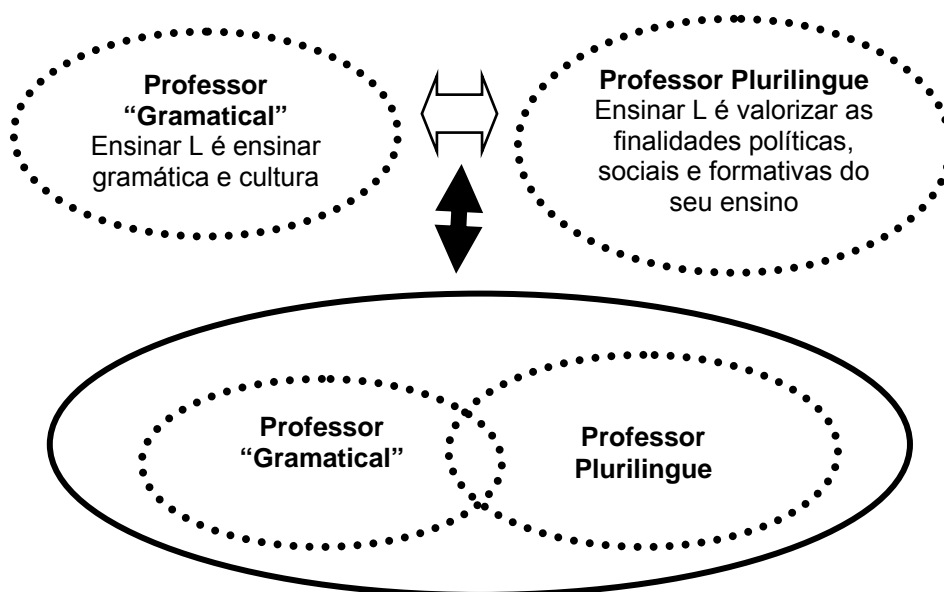


Figura 34 – Movimento transitório e oscilatório da construção da identidade profissional ambicionada

Com esta sistematização pretendemos captar as transições, oscilações e confrontações que ocorrem neste *momento de descoberta*. Assim, se a imagem da profissão se via, numa primeira fase, caracterizada por um movimento dialéctico entre as duas possibilidades que as futuras professoras pretendem que evoluam para uma imagem mais “integrada”, a seta bidireccional escura indica-nos o regresso a esse movimento dialéctico resultante, no terceiro momento, do choque com a realidade, remetendo-nos para os dilemas epistemológicos e identitários (Clandinin & Connelly, 1995) que as professoras em formação sentem, fruto do que Shulman designa de “*commuting process*” (1987a: 98), a passagem de aluno a professor.

Neste contexto, embora as professoras em formação compreendam e se sintam identificadas com a dimensão ética do ensino das línguas e com o plurilinguismo enquanto competência e valor (Beacco & Byram, 2003), face a constrangimentos pessoais e contextuais, não se conseguem desligar da imagem experiencial da língua como um sistema de regras a ser aprendido, de uma abordagem gramatical. Na generalidade, mostram-se confusas com este interjogo que as faz sentir desconfortáveis com as suas próprias incertezas e que as leva a perpetuar práticas curriculares que gostariam de não

desenvolver. Também aqui a dimensão emocional da construção da identidade tem uma forte presença, permeando o discurso profissional das futuras professoras. Concretizando,

“neste momento/ sinto-me um bocadinho aquém das minhas expectativas porque... só por isto mesmo/ deparei-me com... ahm com um cenário tão mau/ com os meus alunos/ que me esqueci completamente que queria ser um professor/ inter-/ disciplinar/ e um professor/ e estou a voltar a preocupar-me com aquilo que eu não me queria preocupar tanto/ que é ahm compensar aspectos muito gramaticais das línguas ahm estou a planificar muito as minhas aulas para... a teoria/ eu não queria ser assim mas/ estou a fazê-lo/ [...] isso limita muito o nosso campo de acção/ e limita-me muito a mim enquanto professor e o projecto educativo” (CL, Anexo A-4, #92, 10/10/2002).

Os indícios apontam para as dificuldades com que as professoras em estágio pedagógico se têm vindo a deparar para manter o seu projecto identitário como professoras de línguas. O caso da CL é disso exemplificativo (cf. Anexo A-4, #84, #100, #108, 10/10/2002). Como explica, as exigências e os constrangimentos do contexto escolar são algumas das razões para não estar a ser a professora que gostaria. No entanto, como também clarifica, a razão mais importante prende-se com o baixo nível de conhecimento de Inglês dos seus alunos, uma realidade que, na sua perspectiva, não lhe dá espaço para perseguir outros objectivos. Devido a este choque com a realidade, CL sente-se frustrada consigo própria por não estar a ser capaz de perseguir os seus desejos e insatisfeita com o facto de estar a desenvolver um ensino centrado na gramática. Isto leva-nos a recuperar estudos que indicam o retorno a práticas e imagens fortemente enraizadas quando os futuros professores se vêem em situações dilemáticas e que exigem um conhecimento profissional mais desenvolvido do que aquele que realmente têm (Macory, 2000; Johnson, 1994; Kagan, 1992).

As angústias, dilemas e práticas actuais desta futura professora encontram-se descritos nestas citações:

“ahm neste momento sinto-me muito aquém das minhas expectativas// porque... é tudo muito fácil de dizer e... de perspectivar no futuro/ só que o que é facto/ e que depois nós encontramos tantos obstáculos pelo caminho/ que o nosso projecto educativo fica um bocadinho limitado/ ahm por exemplo/ a minha turma de inglês neste momento... é uma turma nível seis que... nós estamos a planificar aulas de nível um [...] é muito interessante a intercompreensão/ é muito interessante a interdisciplinaridade/ é muito interessante fazer um comunicador intercultural/ só que quando chegamos a uma sala em que dizemos uma palavras ahm básica da LE/ [...] e em nove alunos dois nos entendem é muito preocupante/ o nosso projecto educativo fica-se mesmo por ali” (CL, Anexo A-4, #84, 10/10/2002);

“nós trazemos uma perspectiva/ [...] e de facto tem sido difícil conciliar a Didáctica e o nosso estágio/ nesse sentido/ no sentido de implementar as ideias que nós trazemos de cá [isso] está a ser posto de parte/ e nós estamos a fazer aquilo que sempre foi feito nas escolas/ estamos a ir em contra aos nossos próprios valores ahm e nós// e a Didáctica fica assim para trás/ nós gostaríamos muito/ mas agora adeus/ estou num mundo novo e vou ter que me adaptar a ele” (CL, Anexo A-4, #100, #108, 10/10/2002);

2.6. Ponto da situação

Em termos gerais, este *Momento de descoberta* deu-nos a conhecer as imagens sobre as línguas e as práticas de educação linguística das futuras professoras, bem como as (im)possibilidades de alcançarem os projectos profissionais que haviam traçado ao longo do 4.º ano, um período em que se começaram a olhar como futuras professoras de línguas pela primeira vez e, simultaneamente, se depararam com uma perspectiva de ensino de línguas diferente daquela com que cresceram como alunas de línguas.

Concluimos que as formandas se sentem identificadas com o discurso educacional do plurilinguismo e da intercompreensão, que o procuraram articular e integrar no seu conhecimento prático pessoal. Contudo, constrangimentos contextuais e limitações pessoais parecem tê-las impedido de ir mais além. Em concreto, referimo-nos ao ainda em desenvolvimento, e naturalmente reduzido, conhecimento processual e situacional (plurilingue), ao ‘conhecimento do mundo das línguas e das culturas’, à breve experiência de ensino e ao insuficiente conhecimento dos alunos, a um repertório profissional ainda pouco desenvolvido e, assim, a um conhecimento estratégico limitado, como parece ser o caso dos futuros professores em situação de estágio (Johnson, 1996).

Mas algo mais se destaca destas últimas passagens discursivas. Vemos que as imagens de um ensino plurilingue em desenvolvimento, diríamos que em busca de concretização, parecem não condizer ou encaixar com a realidade escolar com que as futuras professoras se deparam, o que nos leva a dizer que existe um fosso entre o seu conhecimento imagético, as expectativas do seu projecto profissional, e a realidade de ensino. Vemos ainda como estes “desencontros” e dissonâncias lhes causam dilemas e tensões, que parecem ser o resultado de imagens e práticas em conflito (Johnson, 1996; Kagan, 1992).

Por fim, verificamos que, face à perspectiva de poderem vir a aprofundar o seu conhecimento profissional sobre a *intercompreensão*, as futuras professoras mostram-se interessadas, sobretudo porque reconhecem lacunas tanto ao nível declarativo, como processual e contextual (Alarcão 1992/2006). Como nos contam, depois de terem aceite participar no projecto actual pautado por essas finalidades e sem carácter avaliativo,

“Devo, antes de mais nada, dizer que a temática em questão (a Intercompreensão) é, de facto, uma área relativamente à qual nos sentimos bastante identificadas. De facto, através da disciplina de Educação em Línguas, mais propriamente dos trabalhos desenvolvidos na componente prática da mesma, foi-nos possível entrar em contacto com esta temática tão actual e importante nos dias que correm, e desenvolver uma empatia relativamente a tudo o que lhe diz respeito” (AL, Anexo B-4, R1, 30/09/2002);

“Nesta entrevista esbocei também uma pequena definição de intercompreensão, contudo as dúvidas nesta área são ainda bastante significativas o que faz aumentar proporcionalmente a vontade de descobrir e aprender mais sobre este assunto. A intercompreensão surge para mim como um ponto de partida para desenvolvermos projectos e actividades que permitirão solucionar problemas a vários níveis. Todavia, a dúvida persiste e a vontade de a solucionar também” (JO, Anexo B-4, R1, 10/10/2002).

Apesar desta motivação, não deixa de ser interessante verificar os receios em “abandonar” práticas antigas:

“...tenho também receio de me deixar envolver por este projecto, relativamente ao qual me sinto totalmente identificada, e começar a valorizar determinado tipo de actividades em detrimento de outras” (AL, Anexo B-4, R1, 30/09/2002).

Do momento de *aprofundamento* daremos conta na narrativa que se segue.

Capítulo 3 – O momento de aprofundamento

“Mas acontece que isto é apenas o princípio.
O que escrevi até aqui não passa apenas de um prelúdio,
uma rápida sinopse de tudo o que vem antes da história que tenho para contar”
(Paul Auster, 1985/2002, *Triologia de Nova Iorque*, p.324).

Fazemos um interregno, suavizando, mas não descurando, o olhar para a imagem da língua-objecto curricular em construção, para nos concentrarmos agora num momento específico da construção do conhecimento profissional, momento este que não é sinónimo de descontinuidade, mas de *aprofundamento*. A designação atribuída a este *momento* decorre de pensamentos como o que seguidamente apresentamos:

“também já tinha contactado com aquele projecto/ o projecto ILTE e aqueles módulos// e tinha gostado de o fazer nas aulas de didáctica/ só que nós não tínhamos feito aquilo assim com/ não tinha sido muito aprofundado e.../ quer dizer/ tinha sido aprofundado mas não/mas muito a correr” (ES, Anexo C-1, #140; cf. ainda CL, Anexo A-4, #114; JO, AnexoC-1, #106).

Esta *história que temos para contar* é uma narrativa co-construída, porque fruto da partilha e do crescimento conjunto, das professoras em formação e da própria investigadora, em torno de um aspecto particular, a *intercompreensão*, e portanto do crescimento do próprio conhecimento profissional e investigativo em torno desta questão, bem como da construção da identidade de cada um dos novos interlocutores.

Este é, inegavelmente, um momento central desta investigação, no sentido em que nos permitirá ir ao encontro de um dos seus objectivos, em particular o de compreender a importância do tratamento da *intercompreensão* (e do plurilinguismo) na construção da imagem da língua como objecto curricular, da identidade e do conhecimento profissionais de futuros professores de línguas.

3.1. Construção de conhecimento sobre *Intercompreensão*

Voltando a páginas anteriores, vimos as oscilações ao nível da imagem da língua-objecto curricular, nomeadamente como a imagem “gramatical” da língua entra, ora em

confronto, ora em diálogo, em contra-argumento ou em (busca de) simbiose, com uma imagem “plurilingue”; vimos como essas oscilações se inter-relacionam com o conhecimento didático que as futuras professoras vão construindo e as ressonâncias que originam ao nível da identidade profissional. Vimos, ainda, como as professoras em formação se mostraram identificadas com a intercompreensão, transparecendo vontade em *aprofundar* o conhecimento ainda embrionário sobre a mesma, como elas próprias o reconhecem.

Neste espaço daremos, então, conta do conhecimento construído sobre *intercompreensão* pelas futuras professoras através de um *Percurso de Formação em Intercompreensão*, fortemente assente numa *dimensão relacional* (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) que, como podemos acompanhar nos Capítulos 1 e 2 da Parte I deste trabalho, é fundamental para a construção da identidade e do conhecimento profissionais. Este é, assim, um momento marcado pela nossa entrada como investigadoras/formadoras nesta *narrativa parcial* da construção profissional e identitária das professoras em formação, através da qual procurámos criar uma pequena “*comunidade de professores-investigadores*”, uma “*comunidade de conhecimento*” em intercompreensão (Cochran-Smith & Lytle, 1996; Craig, 1992; cf. Parte I, Capítulo 2), cujas linhas de trabalho se orientaram para o diálogo da teoria e da acção, em sentidos espiralados de reflexão-acção (Alarcão, 1999/2006: 313).

Sendo um momento caracterizado por ideias como *partilha, diálogo, colaboração, negociação e interacção* (cf. Capítulo 1 desta Parte II), olharemos para a construção de conhecimento sobre a intercompreensão, não enveredando, ao contrário do *Momento de descoberta*, por um olhar focalizado no pensamento *individual* de cada uma das professoras em formação, mas por um olhar que valoriza o *conhecimento construído em conjunto*, procurando mostrar as transições de um discurso “*carregado de tonalidades teóricas*” (Alarcão, 1991/2006: 68) para um discurso mais pessoal e contextualizado, ilustrativo de uma *teoria prática* sobre a intercompreensão em desenvolvimento.

Antes de prosseguirmos, e porque esta *teoria prática* de que falaremos não poderá estar dissociada do percurso de formação por nós delineado (nem desligada do momento específico que é o do estágio pedagógico), não podemos deixar de esclarecer o modo como estruturámos esta nossa narrativa. Assim, o fio narrativo far-se-á de acordo com os

vários passos do *Percurso de Formação em Intercompreensão*, pois consideramos que o conhecimento sobre a temática que nos preocupa se vai construindo de acordo com os próprios espaços formativos e com as possibilidades contextualizadas que este terá oferecido para esse desenvolvimento.

3.2. Da teoria...

Da *teoria sobre a intercompreensão* foi um período em que se procurou recuperar e dar continuidade ao conhecimento teórico construído pelas futuras professoras de línguas em torno do plurilinguismo e, particularmente, da intercompreensão, cujo desenvolvimento, como vimos no capítulo anterior, teve maior impacto no território curricular da disciplina de Educação em Línguas (1.º semestre lectivo do 4.º ano da licenciatura). Esta constatação leva-nos a considerar que esse *Momento de descoberta*, como o apelidámos, se pautou por um despertar para as questões do plurilinguismo pela consciencialização por parte das professoras em formação da necessidade de construírem uma imagem da língua de natureza plurilingue e com um enfoque menos gramatical e de a actualizar em práticas educativas concretas. Como as próprias futuras professoras assumem, verificamos que o conceito de intercompreensão necessitava de um maior aprofundamento não só na esfera conceptual, mas sobretudo na esfera da acção em contexto, uma premência invocada pelas próprias professoras em formação.

Assim, na confluência entre a dimensão investigativa e a formativa que caracterizam este nosso trabalho, o período da *teoria sobre a intercompreensão* procurou promover espaços e processos formativos de construção de conhecimento de índole teórica sobre a intercompreensão, ao surgir como um *aprofundamento* de teor mais *reflexivo-conceptual* sobre o conceito em específico, mas também sobre outras temáticas que iriam constituir-se como substrato a esse desenvolvimento, possibilitando, no fundo e essencialmente, o alargamento de duas das dimensões do conhecimento profissional na sua dimensão declarativa (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a): a dos *fins, objectivos e valores educativos* e a do *conteúdo*, proporcionando uma reflexão em torno do *porquê* e do *para quê*, no sentido de consciencializar as professoras em formação também para a dimensão

social da actividade de educar (Alarcão, 2002; *o acto de ensinar é também um acto moral, ideológico e cultural*, como afirmam Moreira et al., 1999: 3).

Assim, é sobre o conhecimento construído acerca do conceito de intercompreensão que a seguir escrevemos.

3.2.1. Expectativas iniciais...

Se nos recordarmos das últimas palavras por nós citadas no capítulo anterior, que traduziam o receio de uma das professoras em formação em abandonar práticas de ensino de línguas *seguras*, acreditamos que fruto de como as futuras professoras terão vivido o ensino e a aprendizagem de línguas (cf., por exemplo, Anexo C-1: AL, #22, #32), não deixará de ser interessante iniciarmos esta nossa narrativa ressaltando uma realidade que o conhecimento dos dados nos permite assegurar ser comum às outras professoras em formação (cf. Parte II, Capítulo 2).

Nos dois fragmentos que se seguem, subsequentes e “imediatos” no tempo (10/10/2002), emergentes durante e depois da entrevista inicial que realizámos (cf. Anexo B-4, Caderno de Reflexões de AL), podemos ver claramente o confronto entre a imagem da língua ambicionada num momento concreto e essa imagem agora reanalisada e reavaliada à luz do contexto formativo-profissional e pessoal em que as futuras professoras se encontram:

“Para além disso, houve todo um conjunto de perguntas que me foram colocadas relativamente às quais nunca tinha reflectido. Preocupou-me sobretudo a ideia de que provavelmente eu já deveria saber responder a tais questões. Contudo, neste conturbado início de ano de prática pedagógica (em que tudo está ainda muito confuso) **tenho presentes outras prioridades bem mais básicas do que as reflexões relativamente à temática da intercompreensão (apesar de, obviamente, esta estar sempre presente)**. Assim, **nunca tinha pensado que actividades promover** no sentido de fomentar (na comunidade escolar, na minha escola, no meu departamento, no meu grupo disciplinar, no meu núcleo de estágio ou na minha turma) **a intercompreensão**” (AL, Anexo B-4, 10/10/2002, destaque nosso).

Estas palavras conduzem-nos ao confronto entre as expectativas das futuras professoras e as possibilidades destas se virem a concretizar. Impera relembrar que esta

mesma professora havia manifestado uma intencionalidade relativamente à intercompreensão:

“para já eu espero incluir a intercompreensão em todas as minhas planificações/ todas as minhas aulas/ tudo aquilo que eu for desenvolvendo/ espero incluir/ porque é uma forma de eu ir desenvolvendo os vários aspectos que fui mencionando/ ahm provavelmente criar espaços/ onde/ onde isto seja tratado ou...”; “e posteriormente tirar daí conclusões para/ em termos de planificação de aulas/ e se calhar/ acabar com aquela noção de cumprir o programa/ e de incluir NESSE programa ou na planificação coisas/ relativamente à intercompreensão/ deixando só os conteúdos e os objectivos/ acho que/ não reduzir tanto uma planificação a esses aspectos” (AL, Anexo A-4, #80 e #82, 10/10/2002, destaque nosso).

Este movimento do “espero incluir em todas as minhas planificações” (discurso pronunciado no contexto da entrevista) a “tenho outras prioridades” (discurso presente no Caderno de Reflexões, nesse mesmo dia, a propósito da entrevista realizada), será revelador do afastamento (ou do possível abandono) de pensamentos com os quais AL se tinha sentido identificada no ano lectivo anterior (cf. *Momento de descoberta*), dos dilemas com que se estará a deparar, mas sobretudo, acreditamos nós, da *constatação* por parte da futura professora das incongruências, dos desconhecimentos e das preocupações que a caracterizam nesta altura, estas últimas muito ligadas à entrada no contexto escolar agora no papel de professoras de línguas (cf. Parte I, Capítulo 2, sobre o “choque com a realidade”).

Se, por um lado, nos poderemos aventurar a dizer que estarão aqui implícitos factores de socialização e a sua influência constritora nas práticas destas professoras em situação de estágio pedagógico, por outro, não poderemos desconsiderar o ainda pouco desenvolvido conhecimento profissional, sobretudo na sua dimensão processual e contextual (Alarcão, 1992/2006), um pensamento estratégico ainda trémulo, uma maturidade e experiência profissionais quase inexistentes que limitarão o campo de acção das professoras em formação em geral e no que concerne à intercompreensão em particular.

Além disso, e no que à intercompreensão diz respeito, as revelações de AL mostram-nos um discurso *consciente* destes constrangimentos pessoais e contextuais, não querendo denotar que “abandonou” ou se afastou da temática da intercompreensão, de

um “contrato didáctico” (Araújo e Sá & Melo, 2003: 103; Degache & Tea, 2003) anteriormente assumido, ao escrever entre parênteses “(apesar de, obviamente, esta estar sempre presente)”, o que nos parece ser indicador de um discurso construído em função da situação formativo-investigativa de que aceitou fazer parte ou, sendo mais optimistas, de um reforço pessoal do comprometimento com a intercompreensão e da esperança de que esta possa (vir a) estar presente na sua acção educativa.

Como expressa a mesma professora em formação:

“Neste momento, e não obstante ter trabalhado este tema nas aulas de *Educação em Línguas*, sinto-me de todo incapaz de apresentar qualquer iniciativa neste sentido. Espero, portanto, que as sessões me ajudem a ultrapassar as dificuldades que sinto e a desenvolver esta componente da minha formação, para que a prática pedagógica seja também a expressão do meu crescimento a este nível” (AL, Anexo A-4, 10/10/2002).

As formandas reconhecem o conhecimento limitado sobre a intercompreensão, tanto ao nível conceptual, como e sobretudo ao nível prático, um aspecto que marca o discurso das futuras professoras neste momento do *Percurso de formação em intercompreensão*, surgindo normalmente aliado a uma expectativa de crescimento:

“Nesta entrevista esbocei também uma pequena definição de intercompreensão, contudo as dúvidas nesta área são ainda bastante significativas o que faz aumentar proporcionalmente a vontade de descobrir e aprender mais sobre este assunto. A intercompreensão surge para mim como um ponto de partida para desenvolvermos projectos e actividades que permitirão solucionar problemas a vários níveis. Todavia, a dúvida persiste e a vontade de a solucionar também” (JO, Anexo A-4, 10/10/2002).

Juntamente com a vontade em aprender mais sobre a intercompreensão surgem receios face ao esforço que esta aprendizagem irá requerer, mais uma vez face às solicitações profissionais que se avizinham no contexto escolar aliadas a uma certa “*falta de confiança das futuras professoras nas suas capacidades como construtoras de conhecimento*” (Andrade, 1999: 140):

“Em suma, devo dizer que continuo predisposta a participar neste projecto, sinto-me motivada para pô-lo em prática nas minhas aulas, contudo é importante que aquele género de problemas que referi anteriormente sejam tidos em conta e esclarecidos desde já, para que se possa levar este barco a bom porto” (CL, Anexo B-4, R1, 06/11/2002);

“Ainda assim, senti-me um pouco à deriva e como se não soubesse o que fazer. Na verdade, e numa primeira análise das instruções dadas pela orientadora do projecto, [...] senti que seria impossível fazer tudo o que nos era pedido em tão pouco tempo. Mas, de qualquer forma, resta esperar para ver...” (ES, Anexo B-4, R1, 06/11/2002);

“Todavia, apercebi-me igualmente de que, se por um lado vamos ter a oportunidade de enriquecer os nossos conhecimentos acerca de um domínio até agora pouco estudado, vai-nos ser exigido tempo, trabalho e dedicação a um determinado nível que não sei se conseguiremos atingir. [...] Deste modo, receio que a necessidade de cumprir datas e de fabricar, por vezes sob grande pressão, textos que nos poderiam ser muito úteis em situação real de sala de aula, condicione o meu desempenho e não me permita “colher todos os frutos” desta experiência” (JO, Anexo B-4, 06/11/2002).

Esta última futura professora deixa transparecer ainda a consciência da importância de todo o professor se mostrar disponível em oportunidades de aprendizagem profissional que o ajudem a ultrapassar dificuldades contextuais, da sua prática educativa, mostrando-se esperançada nas potencialidades formativas da intercompreensão:

“A temática deste projecto é sem dúvida muito interessante e pode revelar-se bastante profícua se dispusermos de disponibilidade para a tratar e aprofundar devidamente. A necessidade de transpormos a intercompreensão para o espaço de sala de aula torna-se ainda mais evidente quando encontramos nas nossas turmas educandos que evidenciam mais facilidades na aprendizagem de uma língua do que outra. É necessário que nos socorramos das estratégias mais eficazes para motivar e proporcionar a esses alunos uma aprendizagem com resultados positivos na aprendizagem de línguas” (JO, Anexo B-4, R2, 06/11/2002)

Vejamos, então, em que sentidos a construção de conhecimento teórico sobre a intercompreensão se mostrou mais esclarecedora.

3.2.2. O “conceito” de intercompreensão

Centremo-nos, neste enquadramento, no *conhecimento conceptual sobre a intercompreensão* desenvolvido pelas futuras professoras no contexto das *sessões de formação* e das tarefas que nesse âmbito realizaram (mais pormenorizadamente descritas na Parte II, Capítulo 1).

- **A intercompreensão perspectivada a um nível macro, enquanto objectivo comunicativo, político-social e cultural no contexto da construção de um mundo melhor**

Apesar de no *Momento de descoberta* as futuras professoras deterem um conhecimento sobre a intercompreensão pouco sistematizado e informado, entendiam-na, já na altura, como sinónimo de *entendimento entre os povos*. Recuperamos as palavras de uma das professoras em formação, CL,

“Após um século de tão grande violência como foi o século XX, parece haver agora esta tentativa desenfreada de, pelo menos, nos entendermos. É aqui que reside a origem da questão, no ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS, ou como se diria didacticamente, a INTERCOMPREENSÃO. Mas como se fará esta intercompreensão? É certo que por detrás de tudo o mais residem interesses meramente económicos e políticos, mas para que tal se realize há que haver compreensão aberta e tolerante, respeitando o outro com a legitimidade que desejamos que o outro nos respeite a nós” (CL, Anexo A-3, 21/11/2001, destaque original).

Este é um pensamento que é recuperado, explorado e expandido, saindo reforçado ao longo das várias sessões de formação, sobretudo nas Sessões 2 e 3, preocupadas em proporcionar um enquadramento teórico e contextual sobre a temática da intercompreensão através da reflexão sobre um conjunto de informações e de conhecimentos sobre o mundo das línguas e das culturas em geral. Diremos que a **intercompreensão é perspectivada a um nível macro, enquanto objectivo político, social e cultural no contexto da construção de um mundo melhor** (Andrade & Pinho, 2003; Marinho, 2004; Pinho & Andrade, 2004a, 2006; Santos, 2007), em conformidade com a dimensão ética e social do ensino das línguas (Alarcão, 2002; Moreira et al., 1999; cf. Parte I, *Apontamentos introdutórios*), com objectivos políticos, culturais e formativos das mesmas (Andrade, 1997: 98ss; 2000a).

Esta perspectiva assumida pelas professoras em formação em vários momentos, quer no espaço da *partilha* nas sessões (Anexo B-3), quer no que escrevem nos Cadernos de Reflexões (Anexo B-4), decorre do alargamento do conhecimento sobre o mundo das línguas e das culturas e da reflexão sobre a diversidade linguística e cultural que lhe é inerente, bem como da tomada de consciência da existência de problemas

sociolinguísticos em diversos pontos do mundo (cf. Anexo B-3: Sessões 2, #01-#29, e 3) e que remetem, nomeadamente, para questões de entendimento e de convivência pacífica entre falantes de línguas e culturas diversificadas.

O contributo desse conhecimento em particular, da expansão de horizontes linguístico-sociais, para a valorização e a compreensão da relevância linguístico-educativa da intercompreensão é reconhecido pelas próprias professoras. Este é um conhecimento que vem, no fundo, legitimar a necessidade da promoção de espaços de intercompreensão, contemplando aspectos mais atitudinais por parte dos sujeitos face às línguas, aos outros e às próprias situações de comunicação:

“Vivendo nós numa "Aldeia Global" e, constituindo o nosso país um espaço onde a diversidade (linguística, cultural,...) é uma realidade, tudo deve concorrer para promover a Compreensão do Outro, para chamar a atenção de todos os que nos rodeiam para a necessidade de se aperceberem, respeitarem e preservarem a diversidade linguística e cultural que caracteriza o nosso planeta, o nosso país, a nossa cidade e até mesmo a nossa escola. Não podemos, portanto, ficar alheios a todas estas múltiplas realidades que, em última instância, caracterizam o universo do Ser Humano” (AL, Anexo B-4, R1, 30/09/2002).

Talvez possamos dizer que as professoras em formação aprofundam a compreensão de que comunicar é “ *“mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité”* (Galisson 1997: 149, in Frois, 2001). Com efeito, as professoras em formação, desenvolvendo conhecimento sobre a heterogeneidade social e a diversidade linguística, tornam-se mais conscientes das dificuldades de comunicação e entendimento inerentes a essa realidade, ou seja, de se fazer confluir diferentes perspectivas e maneiras de pensar.

Vejamos, brevemente, a importância de que se revestiu a realização de algumas das actividades em que esse conhecimento foi desenvolvido, por exemplo aquelas que se inseriam no ACTO I, Módulo 1, Cena 2 – “A diversidade no mundo de hoje” ⁷⁹. Nesta cena, as professoras em formação “visitaram” locais de diversidade do mundo de hoje e

⁷⁹ As actividades referenciadas ao longo deste capítulo podem ser consultadas, mediante registo e respectiva autorização, no site www.dte.ua.pt/ilte (módulos de formação on-line sobre o conceito de intercompreensão e temáticas em torno do plurilinguismo e da diversidade linguística e cultural). A partir deste ponto, M = Módulo, C = Cena, Act.= actividade.

reflectiram sobre o papel que a língua e a cultura neles desempenham, procurando explicitar semelhanças e diferenças entre eles, numa perspectiva em que se esperava que reflectissem sobre a sua função enquanto professoras de línguas.

Ao tomar conhecimento do panorama linguístico de Nova Iorque e da existência do “Spanglish”, uma ‘mistura’ de Espanhol e Inglês falada nas ruas (Anexo B-3, Sessão 2, #02-04), AL compara essa realidade com o panorama linguístico-social nacional, da Murtosa e dos Açores (um conhecimento que havia aprofundado através da realização de um trabalho de grupo no 4.º ano da licenciatura para a disciplina de Educação em Línguas), pois como afirma, *“Para além da formação ao nível da intercompreensão, este tema interessa-me particularmente por corresponder a uma realidade com a qual lido diariamente”* (AL, Anexo B-4: 9, R4, 09/01/2003). Esta terá sido uma entre outras actividades (cf. Anexos B-3 e B-4; por exemplo Sessão 2, #110-124, Sessão 3, #74-#75, sobre o comunicador/comunicação intercultural) que terão contribuído para que esta professora em formação considerasse que:

“a Intercompreensão tem como objectivo o estabelecimento de uma comunicação intercultural. Esta implica, entre muitos outros aspectos, a capacidade de ser e estar com o Outro – adaptando-se à sua forma de vida, respeitando a sua diferença, sem, no entanto, perder nunca a sua identidade. É, no fundo, a capacidade de “misturar” maneiras de ser, conhecimentos, vivências, experiências, etc., para estabelecer eficazmente uma comunicação com o Outro” (AL, Anexo B-4, R4, 09/01/2003).

Um dos exemplos de como o conhecimento sobre problemas sociolinguísticos poderá contribuir para a compreensão de um dos princípios que nos parecem inerentes a qualquer situação “feliz” de comunicação entre povos, dentro ou fora do mesmo espaço geopolítico, é-nos dado por ES. Ao reflectir sobre a situação linguístico-social da Índia (Anexo B-3, Sessão 2, #18-28), uma das actividades da Cena supra mencionada, a futura professora compreende a necessidade de um “plano de intercompreensão”:

“penso que a solução a pôr em prática neste caso é, de facto, a implementação, se é que tal se pode dizer, de um ‘plano de intercompreensão’, com o objectivo de levar as pessoas a entenderem que, por um lado, não será o domínio da língua inglesa que irá pôr a cultura indiana em causa e nem mesmo o próprio hindu e, por outro lado, que o facto de se usar este na maioria dos seios familiares, funcionando como um veículo para a educação e para a transmissão de valores, não afectará, de igual modo, o desenvolvimento da sociedade e do país em geral, que, provavelmente, será impulsionado, na sua maioria, pelo uso do Inglês” (ES, Anexo B-4, R2, 09/01/2003).

Fica, assim, expressa uma dimensão política e social também nas referências que faz relativamente à situação apresentada sobre a África do Sul (Anexo B-3, Sessão 2, #34), que leva ES a concluir que:

“Neste caso, a intercompreensão, entendida como a “pacífica” e enriquecedora relação entre várias línguas num mesmo país é também necessária e praticável, na medida em que se trata da sobrevivência da identidade de uma nação” (ES, Anexo B-4, R2, 09/01/2003).

O modo como discursivamente a futura professora coloca as suas ideias, apontamos precisamente para esta dimensão *política*, um “plano” de acção que ES, e também as outras professoras em formação, irá compreender poder ser trabalhado e desenvolvido em contexto escolar. Com efeito, esta transposição progressiva, que ocorre ao longo das Sessões – não podemos esquecer que estas vão do geral – o mundo (Acto I), passando pelo sujeito na relação com as línguas (Acto II), até chegar à sala de aula (Acto III) –, da intercompreensão perspectivada num contexto alargado de comunicação para o contexto mais específico da aprendizagem, parece decorrer, num processo interactivo, da reflexão e da compreensão que as futuras professoras vão construindo também em torno da profissão de professor de línguas e da língua como objecto curricular:

“A ideia que possuía anteriormente [de intercompreensão] não diverge muito daquela que tenho agora à excepção de um pequeno pormenor, a importância que esta tem, na dinâmica da sociedade actual, para o professor de línguas. Mantendo a ideia de que *intercompreensão* consiste numa predisposição e abertura para conhecer e compreender o outro, o professor de língua tem um papel fundamental neste processo. Mais do que professor desta ou daquela língua e veiculadores de todo um conjunto de regras gramaticais e estruturas linguísticas, devemos agora ser impulsionadores, motivar os nossos alunos para a aprendizagem das línguas em geral, mostrar-lhes os benefícios que tal lhes traz e a forma como o podem fazer” (CL, Anexo B-4, R7, 2003, destaque original, Sessão 6, ao reflectir sobre a formação proporcionada pelas sessões).

Vejamos, ainda, as palavras de AL:

“A *Intercompreensão* implica então, antes de mais nada, o desenvolvimento, por parte do indivíduo, de um conjunto de valores, tais como a abertura, o respeito e a tolerância face ao Outro, ao desconhecido, ao novo, ao diferente. Exige, por conseguinte, por parte daquele, uma predisposição para o conhecimento do Outro e de tudo o que o rodeia (experiências, línguas, culturas...) – atitude esta que se reflecte (e depende) obviamente na sua postura face à aprendizagem das línguas, algo que é determinante para a comunicação intercultural que se pretende estabelecer” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003; Sessão 4, Acto II, depois de ter estado a identificar estratégias mobilizadas em processos de intercompreensão; veja-se ainda Anexo B-3, Sessão 3, #53).

É nesta relação dialógica entre duas grandes dimensões/finalidades que “o processo de ensino/aprendizagem pretende alcançar: **aprender e comunicar**”, que “No caso das línguas, são indissociáveis uma da outra, já que o aprendente não pode aprender uma língua sem comunicar, tal como, para comunicar em outra língua, é necessário aprender a fazê-lo” (Andrade, 1997: 96, destaque original; 2000a: 2; Araújo e Sá, 1996: 151), que as futuras professoras começam a situar e a valorizar a intercompreensão. Por exemplo, CL considera que

(56) CL [...] dentro do nosso país/ dentro mesmo de uma região/ <IND> a língua é o lugar de onde cada povo vê o mundo/ agora há muitas maneiras de ver o mundo/ cada um de nós tem uma forma de ver o mundo/ mesmo às vezes dentro da nossa própria língua a comunicação é tão complicada/ não é?/ há tantos mal-entendidos// as pessoas não devem recear tanto ahm aprender outras línguas/ porque... o risco/ o risco <IND> a própria língua é que poderá ser um maior dilema/ agora a nível de comunicação com os outros/ o risco de não se entender com os outros/ é só uma diferençazinha/ mínima digamos assim/ e depois também se apresenta a comunicação intercultural com línguas da mesma raiz/ por exemplo latinas ahm/ provavelmente será mais fácil entendermos um italiano e um espanhol do que um holandês/ mas/ é aí que eles querem chegar/ é nós começarmos a ver a comunicação intercultural/ não como aquela coisa enorme cheia de línguas e que realmente não se consegue falar/ mas por fases/ nós dentro do nosso país já temos comunicação intercultural/ depois ainda temos uma outra fase/ as línguas da mesma raiz/ por exemplo latinas/ e de facto depois temos esse mundo grande/ e acho que se tentarmos mostrar às pessoas que as coisas são assim/ talvez haja uma (maior aceitação) da aprendizagem (Anexo B-3, Sessão 3, #56).

De facto, através da realização da actividade “A intercompreensão em cenários plurilingues” (Sessão 4, Acto II, M1, C4 – cf. Anexo B-2), na qual as formandas teriam que identificar, partindo de extractos de transcrições de entrevistas, (i) estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues, bem como (ii) aquelas que lhes parecessem estar mais relacionadas com processos de intercompreensão, a dimensão atitudinal é sobejamente destacada numa relação com a própria aprendizagem, como esclarece CL:

“As estratégias por mim identificadas foram as seguintes: a aprendizagem em contexto formal e em contexto natural; a leitura, a audição de músicas e a associação de palavras (da língua estrangeira com a língua materna); e, finalmente, uma atitude mais pessoal que deverá existir no sujeito em questão, de abertura, respeito e cooperação na aprendizagem da língua estrangeira. Efectivamente, considero este aspecto absolutamente fundamental pois torna-se impossível aprender uma língua, mesmo que estejamos em contexto natural, se não houver da nossa parte essa perspectiva de abertura, curiosidade e tolerância” (CL, Anexo B-4, R4, 30/01/2003).

Ou ainda,

“A intercompreensão consiste essencialmente numa predisposição e abertura para entender o outro. É termos a capacidade de abandonar o nosso próprio egoísmo, uma posição de comodismo em relação aos outros e às suas línguas e ter coragem e vontade de conhecer os outros e aprender com eles, enriquecendo-nos enquanto indivíduos. Para além disso, é pôr de lado estereótipos e medos e não reear o erro. Por vezes, os meus alunos não querem ler ou falar inglês porque dizem que o “fazem mal”. A mensagem que lhes tento transmitir é que essa é apenas uma etapa do processo e que eu própria não sei falar “bem” inglês desde sempre, mas que levou tempo e esforço a consegui-lo. Creio que esta é uma importante mensagem a ser veiculada por nós, professores de línguas ou estaremos a contribuir (através do nosso inatismo) para o fechamento e retracção dos nossos alunos em relação à aprendizagem de novas línguas” (CL, Anexo B-4, R4, 30/01/2003; veja-se ainda Anexo B-3, Sessão 2, #26, #111, #115).

Retomando aqui a reflexão de ES relativamente à situação indiana, vemos como a professora em formação compreende a “utopia” que estes pressupostos poderão conter, no sentido em que percebe que qualquer “plano de intercompreensão” dificilmente poderá ocorrer com sucesso sem a manifestação de uma vontade e de um esforço dos sujeitos envolvidos para que essa compreensão e esse entendimento se concretizem, para que as distâncias e os mal-entendidos sejam vencidos (cf. ES, Anexo A-4, R2, 09/01/2003; veja-se ainda, Anexo B-3, Sessão 2, #116, #122-#124, #152-#158; Sessão 3, #79-#88).

Na verdade, se devotarmos maior atenção às passagens que até agora temos vindo a reproduzir, veremos que, implícita ou explicitamente, as futuras professoras associam a uma disponibilidade para interagir com o Outro, com o diverso linguístico e cultural, com a alteridade, o *esforço* e a *não passividade* do sujeito que comunica e aprende, aspectos importantes para que ocorra intercompreensão (Andrade, 2003a: 20; Melo, 2006; Santos, 2007). Uma delas, JO, concretiza essas ideias:

“Por fim, muitos entrevistados referem ainda aquele que, na minha opinião, é o princípio base inerente à viabilização da intercompreensão [...], a abertura do eu face à diversidade do outro. No fundo, o recurso à intercompreensão só será totalmente eficaz se se verificar um **esforço** do indivíduo em compreender o outro” (JO, Anexo B-4, R3, 09/01/2003 e R5, 30/01/2003, destaque nosso);

“Se imaginarmos uma situação de diálogo, o recurso à intercompreensão fará com que todos os intervenientes no mesmo **se esforcem** não só por se fazer entender mas também por compreender aquilo que lhes é dito, fazendo com que todos se sintam implicados num processo de compreensão mútua, no qual **não é possível assumir uma posição passiva**” (JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003, destaque nosso).

Também ES segue a mesma linha de pensamento, por exemplo, quando na Sessão 3, Acto I, M2, C1 – “A comunicação intercultural”, reflecte sobre este tipo de comunicação através de um excerto de “O Cavaleiro da Dinamarca” de Sofia de Mello Breyner, em concreto sobre as vias que os sujeitos poderão usar para ultrapassar as distâncias comunicativas e co-construir sentidos, apontando a “insistência”, a “aproximação”, a “exploração”, a tentativa de os sujeitos serem “abertos, humildes e compreensivos” (ES, Anexo B-4, R3, 16/01/2003 e 30/01/2003). Ou quando, na Sessão 5, Acto II, M2, Cena 4 – “Eu, em situação de comunicação intercultural” –, ES considera que algumas das razões para possíveis dificuldades de comunicação, em concreto como interveniente no contexto de *chats* plurilingues como era o caso do projecto Galanet (de que falaremos mais à frente), se prendem, entre outros aspectos, precisamente com

“A não predisposição/indisponibilidade para a comunicação em si; a falta de vontade de estabelecer uma comunicação/intercomunicação; a falta de insistência por parte do próprio interlocutor” (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003).

Aponta-se, assim, como estratégias para resolver essas mesmas dificuldades o *“Ser[-se] perseverante/persistente na tentativa de estabelecer a intercomunicação – a importância da não desistência”* (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003). Numa nota feita por AL relativamente às dificuldades face à possibilidade de vir a participar num “chat plurilingue” (Sessão 4, Acto II, M2, Eu em situação de comunicação intercultural), a professora em formação considera que,

“N.B. Embora tenha referido todas estas “dificuldades”, devo dizer que aquela que verdadeiramente me causa problemas é a alteração sistemática do assunto da conversa, isto é, o facto de se estarem a ter inúmeras conversas ao mesmo tempo. De facto, os outros aspectos são facilmente ultrapassados se nos dispusermos a isso” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

Estas ideias confluem com as de Santos, que pensa ser *“Determinante, para que o processo de Intercompreensão ocorra, a existência de disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade, mais concretamente para interagir com a(s) língua(s) do Outro, colocando igualmente em comum a(s) sua(s) própria(s) língua(s), num processo em que os sujeitos buscam, simultaneamente, compreender e fazer-se compreender”* (2007: 6). Neste sentido, diremos que as futuras professoras compreendem um princípio base inerente a qualquer processo de

intercompreensão e de aprendizagem de línguas – a disponibilidade do sujeito para interagir com a Alteridade (Santos, 2007), a curiosidade e o respeito pelo outro e pela diversidade linguística e cultural (Andrade, 2003a), aliadas a um “querer comunicar” e aprender e com o outro socializar-se (Ferrão-Tavares, 2001: 68, destaque original; cf. ainda Alarcão, 2001: 54).

Ao compreenderem, nas palavras de AL, que “a Intercompreensão adquire um papel de especial relevo em termos de formação pessoal, levando os sujeitos a desenvolver atitudes de respeito e tolerância em relação ao Outro e de abertura à aprendizagem de novas línguas/lao contacto com o Outro” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003), as professoras em formação estarão a perspectivar a sala de aula como um espaço de construção de uma “cultura do mundo” e de um “aprender a ser”, se quisermos recuperar as palavras dessa mesma professora no *Momento de descoberta* (cf. Anexo A-4, AL, Anexo A-4, #40 e #58, 10/10/2002; cf. Parte II, Capítulo 2).

Julgamos que esta linha de pensamento se coaduna com uma das dimensões orientadoras da formação de professores para uma didáctica da intercompreensão, por nós delineadas em trabalhos anteriores, nomeadamente a *dimensão política e social*, que se traduz, “au niveau du processus de construction de la compréhension entre des individus différents, par la lutte contre l’ethnocentrisme, par la disponibilité à comprendre la perspective de l’Autre” (Andrade & Pinho, 2003: 175; Andrade et al., 2002; Andrade et al., 2007a, falam de dimensão política e ideológica; Doyé, 2005, fala de intercompreensão num plano político; Pinho & Andrade, 2004a).

Neste sentido, as professoras em formação estarão a construir uma imagem da língua como objecto curricular que se traduz em *objectivos formativos e políticos*, na acção sobre a personalidade e o carácter dos alunos, que resulta numa educação para a paz e para a tolerância, para a compreensão internacional, para a resolução de problemas da humanidade, para a construção de valores positivos face às línguas e à linguagem em geral (Freudenstein, 2004; Projecto Linguapax, www.linguapax.org; Siguan, 2004; Starkey, 2002; Zaragoza, 2001); *objectivos culturais*, numa acção para a libertação de visões etnocêntricas e xenóforas, na luta contra os estereótipos relativamente às outras culturas e

povos, bem como dentro da sua própria cultura, numa acção sobre a identidade do sujeito que comunica e aprende (cf. Andrade, 1997: 93ss; Hagège, 1985: 270; QECR, 2001).

Estarão, concretamente, as nossas futuras professoras a construir conhecimento sobre o grande objectivo do ensino das línguas actualmente – a necessidade do plurilinguismo como valor (Andrade, 2003a; Beacco & Byram, 2003), reforçando a construção de uma consciência e de um pensamento curricular plurilingues iniciados no *Momento da Descoberta* (cf. Parte II, Capítulo 2). Isto poderá traduzir-se, por exemplo, no trabalho com a *dimensão sócio-afectiva* da Competência Plurilingue, tal como definida por Andrade & Araújo e Sá et al.: “o conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interacção, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação” (2003: 494; veja-se também Melo, 2006: 152).

Para concluir esta dimensão macro, atentemos no seguinte recorte discursivo:

“Antes de mais, penso que este conceito se refere a um processo evolutivo do sujeito intercultural. Desta forma, não é algo estático e de fácil apreensão, mas dinâmico e em constante alteração, de acordo com a predisposição, abertura e vontade do locutor relativamente à novidade, ao conhecimento e à aprendizagem de novas culturas, tradições, línguas e, principalmente, do Outro, compreendido enquanto sujeito igualmente curioso, esforçado e flexível perante o desconhecido e a aventura. Portanto, o conceito de Intercompreensão, encarado como um enriquecimento do nosso conhecimento, bem como do Outro, é algo que pode ser constantemente alterado e melhorado, acompanhando, então, o nosso crescimento pessoal e moral, bem como a evolução dos povos e do mundo. Numa análise mais formal, a Intercompreensão é, primeiramente, o consciencializar de que para que possamos aproximarmo-nos do Outro é crucial ter um conhecimento de nós próprios e da nossa língua para, posteriormente, podermos recorrer ao mesmo no processo de comunicação e compreensão intercultural” (ES, Anexo B-4, R5, 30/01/2003).

- **A intercompreensão perspectivada a um nível micro, do sujeito que comunica e aprende, mobilizador do repertório linguístico e de aprendizagem na interacção com os outros, com as línguas e com as situações de comunicação/aprendizagem**

Esta dimensão concretiza-se quando as futuras professoras reflectem e constroem conhecimento sobre o Sujeito, isto é, sobre os outros e si próprias, na relação com as línguas e as situações de comunicação e de aprendizagem, sobretudo na sua natureza plurilingue, começando a aprofundar e a expandir os conhecimentos acerca dos processos de intercompreensão. Na verdade, ao compreenderem a intercompreensão na relação

entre o *comunicar* e o *aprender*, as professoras em formação percebem que “*la disponibilité à dépasser l’incompréhensible*” (Andrade & Pinho, 2003: 179) terá que ser acompanhada e sustentada por um conjunto de conhecimentos, capacidades e estratégias que permitam ao sujeito que aprende e comunica poder efectivamente alcançar “estados” ou momentos de intercompreensão (Frois, 2001: 27, fala de “*épisodes*” ou “*instants d’intercompréhension*”), nomeadamente em espaços dialógicos e polifónicos (Araújo e Sá, Bastos & Melo, 2006; Melo, 2006) (cf. Anexo B-3, Sessão 4, Acto II),

“De facto, e tal como foi possível verificar nas actividades que realizei, um dos grandes objectivos da *Intercompreensão* é promover a comunicação intercultural através do desenvolvimento das competências necessárias para o efeito. Estas passam, então, pela capacidade do sujeito de compreender e expressar-se (n)outras línguas sem ter que recorrer a uma língua franca, utilizando, por conseguinte, os conhecimentos que possui de outras línguas” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003, sobre a Sessão 3, Acto I, Anexo B-3).

Neste quadro, diremos que as professoras em formação desenvolvem conhecimento sobre a *dimensão metodológica* do trabalho didáctico para a intercompreensão. Esta dimensão, também designada de *técnica* (Andrade et al., 2002: 53), engloba “*la capacité du professeur à organiser le processus d’enseignement/apprentissage de la langue (ou des langues), tout en créant des situations didactiques en mesure de conduire l’apprenti-locuteur à trouver des transparences dans le contact avec les données verbales ainsi qu’à leur attribuer du sens, dans un processus de mobilisation de différents types de connaissances (grammaticales, culturelles, encyclopédiques, stratégiques, etc.)*” (Andrade & Pinho, 2003: 175).

Ao centrarem a sua atenção no sujeito que aprende, as futuras professoras começam a compreender e a valorizar a ideia de **repertório plurilingue**, o que será dizer que começam a conceber o conhecimento (nas suas diversas naturezas) como sendo multidimensional e dinâmico, um sistema em interacção, que pode ser rentabilizado, actualizado e desenvolvido (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003; Coste, 2001, 2001a). Parece-nos sobretudo que, neste momento de formação, as futuras professoras começam a perceber que a aprendizagem de uma língua não será necessariamente sinónimo de um domínio dessa língua por parte do sujeito, como se de um falante quase nativo se tratasse, mas que o conhecimento linguístico é parcial e que, além disso, os sujeitos trazem consigo conhecimentos desnivelados, mas complementares, que os poderão ajudar a aprender e a

conhecer outras línguas que não estudaram, ou a comunicar em contextos interculturais e plurilingues, na busca da intercompreensão (Coste, 2001: 19; 2001a; Silva, 2001: 34-43).

Podemos, assim, dizer que as actividades de reflexão vêm esclarecer as futuras professoras sobre possibilidades didácticas de rentabilização, actualização e desenvolvimento dos repertórios plurilingues dos alunos e, neste sentido, de desenvolvimento da competência plurilingue dos mesmos. Esperamos, contudo, não termos enveredado por uma interpretação abusiva, uma vez que este será um pensamento implicitamente presente no discurso das futuras professoras, já que apenas uma delas estabelece explicitamente uma relação directa entre intercompreensão e **competência plurilingue**:

“Tendo em consideração a perspectiva apresentada pelo projecto Galanet, penso que poderíamos afirmar que a *Intercompreensão* assenta no conceito de Competência Plurilingue, entendida como a capacidade que os sujeitos possuem (ou desenvolvem) de estabelecer uma comunicação com outros povos (falantes de outras línguas) partindo da sua própria língua, isto é, do conhecimento que dela possuem e das afinidades que se podem estabelecer entre ela e as outras. Não se pretende, portanto, fazer com que o sujeito aprenda outras línguas como se de um falante nativo se tratasse (possuindo um domínio total/aprofundado das línguas em questão) mas desenvolver nele as estratégias necessárias para que, numa situação de comunicação concreta, consiga estabelecer contacto com o Outro” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003, destaque original);

“De qualquer modo, independentemente da forma com a possamos definir, a *Intercompreensão* tem sempre como objectivo desenvolver no indivíduo uma outra competência muito mais abrangente e importante – a competência plurilingue e intercultural” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003, destaque original).⁸⁰

Estas conclusões por parte das professoras em formação terão decorrido, nomeadamente, da análise e reflexão individual e partilhada de actividades relacionadas com um projecto em particular, o projecto Galanet (www.galanet.be), um projecto assente na noção de intercompreensão e que, brevemente descrito, consiste numa plataforma on-line promotora de “encontros interculturais plurilingues” (Melo, 2006) entre falantes de línguas românicas, em que cada um dos “chatantes” comunica na sua própria língua (cf. Sessão 3, Acto I). Através da análise de uma sequência das interacções realizadas nesse

⁸⁰ Relembramos que, como explicitámos nos *Apontamentos introdutórios*, acreditamos que o desenvolvimento da competência plurilingue terá como objectivo melhor preparar os alunos para processos de intercompreensão, esta entendida como objectivo ou finalidade comunicativa, relacional. No entanto, na altura do *Percurso*, a intercompreensão estava a ser compreendida como competência e/ou estratégia ao serviço da competência plurilingue, o que nos ajuda a compreender o pensamento das professoras em formação.

chat plurilingue (M2, Acto II, C4, Act. 1), as professoras em formação puderam compreender melhor a intercompreensão em acção, isto é, os recursos, as estratégias e os processos mobilizados pelos diversos interlocutores numa situação de comunicação exolingue plurilingue e intercultural (Melo, 2006). Para esse aspecto terá contribuído o facto de, numa das actividades, ser solicitado às futuras professoras que se auto-analisassem como falantes/comunicadores face a esse tipo de comunicação, explicitando as dificuldades e as estratégias que mobilizariam.

Com efeito, a ideia de repertório vem abrir-lhes caminho para a valorização do **conhecimento prévio** dos alunos e para uma visão do conhecimento agora não como algo fixo e estanque, a transmitir, mas como algo em evolução e a co-construir, apresentando-se a sala de aula como um espaço onde esse conhecimento prévio poderá ser rentabilizado e desenvolvido e, ainda, para a gestão da diversidade linguística e cultural.

A este propósito ainda, destacamos a reflexão que as futuras professoras realizaram a propósito da Biografia Linguística (Sessão 6, Acto III, M1, C4), que compreenderam como uma modalidade didáctica potenciadora do conhecimento sobre os seus alunos, os repertórios e o perfil linguístico e de aprendizagem dos mesmos, e assim de acompanharem a sua evolução e de, com base nesses conhecimentos, actuarem em sala de aula. Esta valorização parece-nos importante, tanto mais que Coste, ao remeter para *“un profil transitoire, une configuration évolutive”* da competência plurilingue, considera que *“Suivant la trajectoire professionnelle de l’acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, complexifier son expérience de la pluralité des cultures”, “ce qui [...] contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire”* (2001 : 20).

Vejamos o que nos dizem algumas das professoras em formação, nas reflexões individuais suscitadas pela Sessão 6, Acto III – A Sala de Aula, mais concretamente a propósito da exploração didáctica da biografia linguística dos alunos:

“No caso particular dos educandos, ao conhecermos a sua biografia linguística, ficamos também a saber mais acerca da sua experiência de vida, nomeadamente, locais por onde passou ou o modo como aprendeu determinadas línguas e contactou com outros indivíduos, entre outros aspectos. Este facto permitir-nos-á rentabilizar todos os conhecimentos adquiridos pelos educandos,

recorrendo sempre que possível e de uma forma mais profícua e rentável aos mesmos. [...] é-nos possível delinear a sua atitude e os valores que veicula face ao Outro e à sua diferença, permitindo fazer um trabalho de sensibilização mais adequado às necessidades dos alunos” (JO, Anexo B-4, R7, 26/02/2003).

Esta ideia é corroborada por outra das futuras professoras:

“Para além disso, partindo dos conhecimentos linguísticos dos seus alunos, um professor pode tornar a sua aula muito mais cativante/motivadora e eficaz. Ou seja, o professor pode recorrer aos repertórios linguísticos dos alunos para explicar um determinado conteúdo gramatical (ou não) ou recorrer à experiência pessoal de vida dos mesmos para promover situações de aprendizagem intercultural (dando-se então a partilha de experiências, de conhecimentos entre os alunos). Como todos sabemos, os alunos não só ficam mais motivados, mas também aprendem “melhor” se este processo de aprendizagem partir daquilo que aqueles já conhecem (ZDP) ou das suas próprias experiências pessoais. Assim, o conhecimento, por parte do professor, destes aspectos permitir-lhe-á, em situações concretas de ensino-aprendizagem, recorrer aos seus alunos e transformá-los em construtores do seu próprio conhecimento” (AL, Anexo B-4, R9, 26/02/2003; cf. ainda Anexo B-3, Sessão 6, #01-16).

Parece-nos, assim, que ao conferirem centralidade ao aprendente/comunicador, através da valorização dos conhecimentos dos alunos e do reconhecimento da relevância de os tornar construtores activos de novos conhecimentos em línguas e dos seus respectivos processos de aprendizagem, as professoras em formação irão ao encontro de um dos objectivos dos módulos de formação, o de *“formar professores para explorarem o repertório linguístico-comunicativo e o potencial de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo neles a capacidade de fazerem uso de conhecimentos prévios aquando a sua actuação e situações de comunicação novas”* (Andrade & Moreira et al., 2002: 6). Este pensamento encontra expressão nas palavras de ES, que mostra compreender a importância de se conhecer o histórico linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos. Segundo esta futura professora, a biografia linguística

- “• Permite-nos conhecer o percurso linguístico dos alunos;
- Possibilita-nos também um conhecimento quanto à receptividade ou não dos alunos relativamente às línguas;
- Permite-nos escolher estratégias adequadas a cada aluno e ao seu perfil linguístico, com o intuito de o aproveitar melhor;
- Permite-nos, de igual modo, saber as línguas que os alunos falam, que conhecem, que reconhecem e de que já ouviram falar ou viram registadas, mas não entendem;
- (...)” (ES, Anexo B-4, R7, 26/02/2003)

Assim, na sala de aula, o professor poderá desenvolver

- “• O debate com o intuito de levar os alunos a serem mais receptivos a outras línguas e à diferença;
- ♦ Várias actividades de acordo com as línguas que os alunos mais conhecem, falam, já ouviram, entre outros aspectos;
- ♦ Actividades dirigidas e personalizadas tendo em conta o perfil de cada um dos alunos, tirando proveito dos seus conhecimentos e expondo-o à turma” (ES, Anexo B-4, R7, 26/02/2003).

Note-se que estas reflexões não estarão desligadas da consciencialização, por parte das futuras professoras, relativamente à crescente complexidade e heterogeneidade dos perfis linguístico-comunicativos e de aprendizagem dos alunos, aspectos para os quais mostraram ficar sensibilizadas no *Momento de descoberta* e que se “materializaram” ou concretizaram nos alunos com que as professoras em formação interagem, agora que se encontram em situação de estágio pedagógico.

Em suma, a voz de outra das professoras em formação torna-se esclarecedora, ao reflectir sobre os benefícios das actividades que realizou na Sessão 5:

“De facto, um professor que não possua conhecimentos acerca da *Intercompreensão* tem muito menos opções no que diz respeito à diversificação de tarefas/actividades/estratégias para o ensino de línguas. Mais importante do que isso, está a “desperdiçar” aquilo que os alunos possuem de mais precioso: aquilo que aqueles já sabem (factor essencial para a aprendizagem de coisas novas). De facto, a *Intercompreensão*, ao chamar a atenção para a importância da transferência de competências e estratégias na aprendizagem de línguas (quaisquer que seja o estatuto/função destas na vida do sujeito) está a facilitar o trabalho do professor – está a chamar a sua atenção para o facto de ser essencial “aproveitar” as potencialidades de aprendizagem (e comunicativas) que cada aluno encerra em si mesmo” (AL, Anexo B-4, R8, 06/02/2003).

Estes desenvolvimentos parecem ocorrer com maior intensidade ao longo do período das Sessões 4 e 5 que, relembramos, se centravam precisamente no ACTO II – O Sujeito e as Línguas – e tinha como finalidade levar o locutor-aprendente a contactar com a intercompreensão em acção no contexto de cada um dos quatro módulos temáticos de formação (cf. Andrade & Moreira et al., 2002; Anexo B-2). Estes parecem ter sido momentos decisivos na construção de conhecimento sobre a intercompreensão, bem como sobre si próprias como professoras/falantes de línguas. Exemplo disso são as palavras destas futuras professoras, escritas a propósito da primeira sessão de formação sobre esse acto (Sessão 4):

“A penúltima sessão relacionada com este acto (30.01.03), não descurando a anterior, foi bastante importante para a construção do meu conhecimento acerca da Intercompreensão. De facto, a parte

final, em que, com a ajuda da orientadora das sessões e do projecto, tentámos definir este conceito, foi bastante interessante e enriquecedora porque me permitiu esclarecer algumas coisas e, ao mesmo tempo, complicar outras” (ES, Anexo B-4, R6, 07/02/2003);

“Na sessão que decorreu hoje bem como na próxima iremos ter a oportunidade de contactar com o Acto II de cada módulo intitulado O sujeito e as línguas. Neste sentido, vamos ter oportunidade de consultar documentos que nos transmitem a opinião de vários indivíduos acerca do seu contacto e aprendizagem de outras línguas. Este acaba por ser um passo decisivo na definição de intercompreensão, pois teremos a oportunidade de verificar como é que os sujeitos se fizeram valer da mesma, ou dos inúmeros recursos que esta coloca ao dispor dos falantes, no processo de aprendizagem de outras línguas ou no contacto com indivíduos de outros países” (JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003).

Essa oportunidade foi extensiva a si próprias, pois ao envolverem-se como sujeitos-aprendentes em actividades em que teriam que recorrer à intercompreensão, as professoras em formação parecem ter-se tornado mais atentas aos próprios conhecimentos linguísticos que possuem, portanto ao seu repertório linguístico, passando a compreender a sua utilidade e a importância de o valorizar e rentabilizar, nomeadamente em sala de aula. ES, na Sessão 5, após a realização da actividade Salada de Línguas (M3, C1), onde era solicitada a agrupar línguas por grau de proximidade, através de um trabalho lexical, refere que:

“Para proceder aos agrupamentos das línguas recorri à comparação, à semelhança etimológica, gráfica e fónica das palavras de cada uma das línguas, pelo menos aquelas com as quais já tive algum contacto (algumas foi por intuição), à proximidade geográfica dos países que as falam e também ao conhecimento anteriormente adquirido, tal como o dos vários grupos de línguas, obviamente. No que se refere à identificação das palavras com as várias línguas recorri, principalmente, à fonética e à grafia das mesmas tal como no exercício anterior. No entanto, o conhecimento que possuo de algumas línguas, ainda que vago, nomeadamente o italiano e o alemão, também me foi muito útil (no caso do alemão, a identificação foi facilitada pelo ‘k’ no meio da palavra e no caso do italiano foi a partícula ‘per’). Na minha opinião, deu-se, de certa forma, uma intercompreensão activada pelas técnicas, se é que assim lhes posso chamar, referidas, cuja aprendizagem é, muitas vezes, inconsciente e intuitiva” (ES, Anexo B-4, R3, 16/01/2003).

Com efeito, as propostas de actividades através das quais as professoras em formação tiveram que se “desligar”, ainda que aparentemente, do papel de professoras e concentrarem-se no papel de alunas/aprendentes de línguas, mostraram-se fundamentais para a construção do conhecimento sobre a intercompreensão, mesmo que as futuras professoras sentissem necessitar de maior exploração e aprofundamento. Estas ilações levam-nos, igualmente, a considerar que as professoras em formação iniciam o

desenvolvimento de uma dimensão *meta* (meta-linguística, meta-comunicativa, meta-processual) (cf. Araújo e Sá, Bastos & Melo, 2006: 86), fundamental na construção do conhecimento profissional destas futuras professoras.

Por outro lado, actividades que exigiam um diálogo entre esses dois papéis tão imbricados tornaram-se igualmente cruciais ou “molares”, se seguirmos Alarcão & Sá-Chaves (1994). Referimo-nos novamente à actividade sobre a Biografia Linguística, mas agora do ponto de vista do professor de línguas. Ao reflectirem sobre a importância desta como forma de conhecer a diversidade linguística e cultural em sala de aula, na figura das pessoas que a constituem, as professoras em formação não deixaram de se reconhecer a si próprias enquanto sujeitos com repertórios particulares e, portanto, que os espaços plurilingues e de intercompreensão a fazer construir em sala de aula estarão necessariamente dependentes dos seus próprios conhecimentos e do seu perfil de comunicadores (cf. Pinho & Andrade, 2002). Reconhecem, assim, a importância destes não serem desconhecidos para o próprio professor:

“Todavia, não é apenas necessário realizar a biografia linguística dos educandos mas afigura-se essencial realizar também a dos docentes, uma vez que a sua experiência e vivência demonstra ser igualmente essencial para se poder recorrer à intercompreensão na sala de aula. Deste modo, o professor pode não só mobilizar e rentabilizar os reportórios verbais anteriormente adquiridos mas pode igualmente iniciar a aprendizagem de novas línguas, pois desta forma poderá usufruir mais plenamente dos recursos que a intercompreensão coloca ao seu dispor” (JO, Anexo B-4, R7, 26/02/2003; cf. ainda Anexo B-3, Sessão 6, #19-33).

Concretizando, este auto-conhecimento do professor poderá ser auto-regulado, por exemplo, através da realização da sua própria biografia linguística, como aliás reconhece ES após a realização da actividade 3 (M1, C4), na qual reflecte sobre os benefícios pessoais e profissionais desta, nomeadamente no que respeita a/o:

“→ Transferência de conhecimentos de uma língua para a outra (LM ↔ LE);
→ Evolução dos conhecimentos linguísticos ao longo da vida – actualização constante desses mesmos conhecimentos devido a uma aprendizagem dinâmica e em evolução;
→ Transmissão da nossa abertura, vontade e predisposição relativamente à aprendizagem de outras línguas, culturas e hábitos;
→ Enriquecimento das próprias actividades didácticas, nomeadamente das que se relacionam intimamente com a Intercompreensão em acção;
→ (...)” (ES, Anexo B-4, R7, 26/02/2003).

Estas passagens remetem-nos para o reconhecimento, por parte das professoras em formação, da importância do auto-conhecimento para que elas próprias possam trabalhar didacticamente a intercompreensão:

“Na verdade, eu só poderei fazer com que os alunos participem activamente nas minhas aulas e partilhem com a turma os seus conhecimentos/experiências se conhecer também um pouco as realidades em questão. Não posso por exemplo pedir a um aluno para identificar um determinado provérbio na sua língua materna se eu própria não o souber. O conhecimento/consciência que possuo da minha biografia linguística determina o meu trabalho ao nível da implementação da intercompreensão em sala de aula. Só posso fazer alusões a aspectos de outras línguas relativamente às quais possuam um conhecimento mínimo” (AL, Anexo B-4, R9, 26/02/2003).

Ainda nesta nossa linha de pensamento e particularizando ainda mais, ao reflectir sobre o conceito de leitura e suas implicações para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos (Sessão 3, Acto I, M4, C1, Act. 4), numa relação com a intercompreensão, vemos AL valorizar a actualização e mobilização em situação de uma dimensão referencial, que poderá ser entendida como *“fruto do conhecimento do mundo por parte do sujeito, seus objectivos e relações”* (Alarcão, 1996: 73), do repertório, dos conhecimentos prévios dos sujeitos, professor e alunos:

“Se, para compreendermos um texto escrito, temos que *“ser capaz(es) de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir”*⁸¹, então a Intercompreensão adquire um papel essencial no processo de leitura. Porque um livro ou um texto funciona como um “mosaico de citações” (no qual se faz referências a variados domínios da nossa vida, dos nossos conhecimentos), cabe ao professor não só actualizar todos os conhecimentos, competências que possui e estratégias já desenvolvidas para “abordar” convenientemente os textos escritos em sala de aula, como também fazer com que os seus alunos sejam capazes de mobilizar tudo aquilo que já possuem (e desenvolver novas estratégias) para proceder com eficácia ao processo de leitura e compreensão do texto” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003).

Ou seja, a ideia de repertório é extensiva ao próprio professor enquanto sujeito falante e profissional, como conclui outra das professoras em formação:

“Só assim, activando os nossos repertórios linguístico e cognitivo, poderemos tentar aceder aos dos Outros, através de várias estratégias de Intercompreensão. Deste modo, conseguiremos chegar a uma reflexão consciente sobre os aspectos e estratégias mobilizados para obter um

⁸¹ Referência a Cristina Manuela Sá, 1998 – definição integrada nas notas de um módulo sobre o tema “Ensino da leitura em aula de Língua Materna”; elaborada a partir de apontamentos retirados da obra: Constance Weaver (1980), *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachussetts): Winthrop Publishers (cf. www.dte.ua.pt/ilte, M4, Acto I, Cena 1, Actividade 1).

conhecimento/entendimento do Outro enquanto comunicador intercultural, não receando, no entanto, não conseguir obtê-lo numa primeira aproximação (à cultura, à pessoa, à língua, ao sentido e ao significado da mesma, entre outros) (ES, Anexo B-4, R5, 30/01/2003).

Em síntese, “através do recurso ao seu repertório linguístico-comunicativo, discursivo e aquisicional, concretizado pela actualização, em situação, de uma Competência Plurilingue que, por sua vez se alimenta do ocorrido nessa mesma interação [entre sujeitos ou entre um sujeito e um dado verbal concreto], os sujeitos poderão “co-construir sentidos” (Santos, 2007: 6) através de processos, operações e estratégias ao seu dispor.

Ao longo das sessões, particularmente nas Sessões 4 e 5, as professoras em formação foram construindo conhecimento teórico sobre a *dimensão processual* do conhecimento em intercompreensão. Referimo-nos ao saber como proceder para co-construir e partilhar sentidos (por exemplo, na interação verbal com falantes em situação de *chats* plurilingues, cf. Melo, 2006; veja-se ainda Araújo e Sá & Melo, 2003; Degache & Tea, 2003; Martin, 2003) e para aceder ao sentido de novos dados verbais (por exemplo, no “diálogo” com um texto escrito numa língua *a priori* desconhecida, cf. Santos, 2007), situações sobre as quais as professoras em formação reflectiram (e que exploraremos mais à frente).

No fundo, procurando conciliar o pensamento de Melo (2006: 226-262) e de Santos (2007: 255), as futuras professoras construíram conhecimento sobre o que um sujeito aprendente/comunicador (em sentido alargado, logo incluindo as próprias professoras em formação) pode fazer com as línguas enquanto meios e espaços potenciadores de intercompreensão por excelência, como pode o sujeito proceder para compreendê-las (e aos seus falantes) e co-produzir sentidos e interpretações com e através delas, de que recursos dispõe para intercomunicar ou para “*savoir traiter le nouveau*” (Coste, 2001a). O que será dizer, “*comment se comportent [...] des locuteurs [...] engagés dans une tâche de compréhension? Quelles stratégies choisissent-ils de développer? Sur quelques connaissances antérieurement acquises peuvent-ils s'appuyer? En d'autres termes, quelles compétences linguistiques, métalinguistiques et métacognitives les apprenants possèdent-ils [...]*” (Dabène 2003: 26).

Concluímos, portanto, que as professoras em formação construíram conhecimento sobre um exercício ou trabalho⁸² marcadamente pessoal, porque interdependente dos repertórios linguístico-comunicativo, de aprendizagem e de gestão da interacção dos sujeitos, o que será dizer da “*singularidade da competência plurilingue*” (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003: 495).

Mas nada melhor do que recorrermos às palavras das próprias professoras em formação, que nos remetem precisamente para esta singularidade, como é o exemplo de ES:

“Na verdade, penso que este conceito [de intercompreensão] encerra estratégias que são, de certa forma, inatas/naturais aos indivíduos, isto é, são intuitivas e não dependentes de uma aprendizagem e, simultaneamente, estratégias/técnicas que se aprendem em situações formais de aprendizagem e/ou que se adquirem ao longo da vida por meio das experiências vividas” (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003).

Nesta dimensão processual, como vimos muito ligada à noção de repertório plurilingue e de conhecimento prévio, surge a noção de **transferência** (cf. Andrade, 1997: 68, 81-82; 2003: 21-22; Araújo e Sá & Melo, 2003; Degache, 2006; Doyé, 2003; Ferrão-Tavares, 2001; Melo, 2006; Santos, 2007), um processo que engloba diversos domínios e ao qual as professoras em formação devotam especial atenção, em especial nas reflexões realizadas nas Sessões 3 e 4 e/ou em passagens anteriormente transcritas. Um desses domínios estará, a nosso ver, necessariamente relacionado com o que Coste (2001a) designa de “*circulations entre langues et usages acquis antérieurement*”, no sentido em que “*les langues qui constituent le répertoire plurilingue entretient entre elles un jeu de relations extrêmement complexes*”. Como reconhece uma das professoras em formação:

“Assim, na aprendizagem das línguas estrangeiras tudo constituiu sempre um processo de transferência (inicialmente só da LM para a LE, depois também da LE para a LM), de comparação, de recurso àquilo que já fazia parte de mim – a minha LM” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003).

A construção de conhecimento sobre a **possibilidade de transferência** de conhecimentos declarativos, de estratégias e operações linguísticas, comunicativas, de

⁸² Segundo Andrade, “No dizer de Bakhtine, é através de um continuum de actividades, «processus d’évolution ininterrompu» (1977: 141), onde o sujeito contacta com um corpus linguístico-comunicativo, espelho do objecto-língua, que se realiza a apropriação desse poderoso instrumento de comunicação que se ultrapassa constantemente a si próprio por ser portador de um dinamismo particular” (1997: 46).

aprendizagem,..., entre as línguas é entendida pelas futuras professoras como fundamental, para que, face à diversidade linguística e cultural, os sujeitos se tornem capazes de estabelecer uma efectiva comunicação com o outro e comunicar nas diversas línguas com que se vão deparando, e para que os sujeitos aprendam novas línguas (Anexo B-4: AL, R6, 30/01/2003; cf. Andrade, 2003a: 22, sobre transferência linguístico-comunicativa e transferência aquisicional).

Esta transferência entre línguas não se fica apenas entre a LM e a(s) LE(s), mas igualmente entre as LE, remetendo-se para circulações bidireccionais e transversais entre as línguas (cf. Doyé, 2003; QECR, 2001). Com efeito, as professoras em formação mostram compreender esta possibilidade, porque se apercebem da *permeabilidade* interactiva dos conhecimentos, das estratégias, das competências (Degache, 2006). Mas concretizemos um pouco mais.

São essencialmente quatro as situações, no contexto do Acto II – O sujeito e as línguas, divididas pelas Sessões 4 e 5 (cf. Anexos B-2 e B-3), que despertam as professoras em formação para as potencialidades de explorarem “*o novo conceito de aprendizagem plurilingue com tudo o que ele encerra de circulação, transferabilidade ou transversalidade de saberes entre as diferentes línguas*” (Alarcão, 2001: 55, na esteira de Coste, 1998) e as ajudam a perspectivar melhor estes aspectos nos domínios escrito e oral:

- o percurso através de **biografias linguísticas** (M1, A2, C4);
- a análise de **interacções em chat** plurilingue (M3, A2, C4);
- a reflexão sobre a intercompreensão e a **competência de leitura** (M4, A2, C1);
- a reflexão sobre a “**‘interconsciencialização’ linguística**” (M3, A3, C3).

Estas situações ajudaram as professoras em formação a reflectirem sobre uma dimensão mais linguística (cf. Melo, 2006: 72), ou psicológica/cognitiva se quisermos seguir Doyé (2005: 9-11), tomando conhecimento de noções centrais relacionadas com a transferabilidade de conhecimentos e com a competência plurilingue em acção (cf. Alegre, 2003; Andrade, 2003a; Araújo e Sá & Melo, 2003: 107; Degache, 2006; Melo, 2006; Santos, 2007). Além disso, estas actividades, permitindo uma reflexão sobre o sujeito falante em situações plurilingues e interculturais, ajudaram as futuras professoras a reflectir sobre o sujeito aprendente e sobre actividades de sala de aula.

As próximas páginas procurarão explicitar mais concretamente de que forma estas actividades terão sido importantes para a construção do conhecimento didáctico pelas futuras professoras.

A primeira situação refere-se ao percurso através de **biografias linguísticas** de vários falantes e apresentou-lhes a *“intercompreensão em cenários plurilingues”* (cf. M1, A2, C4), cenários estes que se personificam nos repertórios plurilingues desses falantes. Através de excertos de entrevistas, as futuras professoras puderam identificar, entre outros aspectos, várias *estratégias de comunicação e/ou aprendizagem* potenciadoras da mobilização dos repertórios dos sujeitos e da intercompreensão no diálogo com o outro e no contexto da aprendizagem.

Assim, no contexto deste percurso pela biografia de outros falantes (brasileiro, português, marroquino, guineense, chinês, inglês), extenso foi o leque de estratégias, processos, conhecimentos, competências, termos, ... identificados pelas professoras em formação, ideias que veremos posteriormente mais integradas e envolvidas em esquemas conceptuais mais transversais e coerentes, particularmente à medida que as futuras professoras vão reflectindo sobre outras temáticas mais específicas.

Muitos dos itens enumerados têm necessariamente a ver com a *capacidade de tornar transparentes e de dar sentido a novos dados verbais*, com *capacidades para lidar com dados verbais desconhecidos* (Andrade, 2003a: 21; Santos, 2007), enquanto capacidades a desenvolver nos sujeitos aprendentes/comunicadores. Como clarifica uma das professoras em formação,

“são [...] estratégias que levam o falante/aprendente de línguas a mobilizar todos os conhecimentos que já possui (em termos linguísticos e culturais) e estratégias já desenvolvidas na aprendizagem de uma nova língua. Estas estratégias dizem respeito ao recurso ao repertório linguístico do falante, à comparação entre línguas, ao estabelecimento de relações de semelhança/proximidade entre línguas da mesma família (ou não), à tradução, à transferência de competências e estratégias de aprendizagem ou comunicação (compreensão/produção), à reflexão metalinguística, à alternância constante de códigos linguísticos, entre muitos outros aspectos” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

As futuras professoras referem, ainda, a importância de *contactar com a língua nas suas “dimensões”*, o contacto e a interacção com falantes de outras línguas, a flexibilidade cognitiva do sujeito, o recurso à etimologia como aspectos importantes para que se possa alcançar a intercompreensão (cf. Anexo B-4: AL, R6, 31/01/2003; ES, R4, 30/01/2003).

A *partilha* que teve lugar na Sessão 4 (cf. Anexo B-3) dá-nos conta da construção em interacção de conhecimento sobre estes aspectos, onde se pode observar a intervenção de outras professoras em formação, para além das acima mencionadas. Na verdade, é na situação de interacção que encontramos marcas “presenciais” das outras professoras em formação, uma vez que, no que respeita à actividade acima explicitada, nos quer parecer que nem todas as futuras professoras se terão dado posteriormente a oportunidade de reflectir mais aprofundadamente sobre estes aspectos no Caderno de Reflexões (possivelmente porque nem todas terão conseguido resolver todas as actividades propostas para estas sessões).

Destas interacções, reproduziremos, em particular, os segmentos/sequências que destacam aspectos relevantes desse levantamento de estratégias. Um primeiro segmento, a propósito do falante marroquino, mostra-nos a concretização da ideia de repertório plurilingue e “intercompreensivo”:

- (24) AL eu acho que ele é um exemplo de intercompreensão/ ele recorre às línguas que conhece/ ele mobiliza o Espanhol/ o Francês e o Italiano//
- (25) I então se calhar aí já podemos anotar alguma coisa/ quando tu dizes que ele recorre às línguas que conhece/ no fundo é recorrer a quê?
- (26) AL ao repertório linguístico/
- (27) I ao repertório linguístico/ não é?
- (28) CL ele estabelece comparações
- (29) I portanto/ ele recorre ao repertório linguístico e ele fá-lo de uma maneira consciente ou inconsciente
- (30) S consciente
- (31) I consciente/ não é?/ é a consciência de que se pode recorrer/ não é?
- (32) CL hm
- (33) I consciência de que se pode recorrer ao repertório linguístico/ PARA compreender/ e para se fazer compreender// sim/ e que outras estratégias é que ele utiliza mais?/ CL/ penso que mencionaste uma
- (34) CL eu mencionei a comparação
- (35) I uhm/ comparação linguística
- (36) CL a comparação linguística/ no sentido de associação// associar/ através do som ou da grafia/
- (37) I uhm
- (38) CL palavras na língua que ele está a tentar compreender/ neste caso/ palavras e sons de outras línguas/ e daí tentar compreender o sentido daquilo que a outra pessoa está a dizer
- (39) I exactamente/ então já temos aqui comparação/ à frente também vamos ver isso/ comparação que se estabelece a vários níveis/ não é?
- (40) CL hm/ ao nível sintáctico/ morfológico/ fonético

- (41) AL por exemplo/ o recurso à etimologia das palavras/ e depois ao vocabulário que ele conhece/
 (42) I hm
 (43) AL e depois à morfologia também
 (44) I <Q:_____> aspectos morfológicos e fonológicos// quando ele faz essa comparação entre línguas/ o que é que acontece?/ que outro processo é que está aí inerente?
 (45) AL ahm a tradução de alguns termos
 (Anexo B-3, Sessão 4, #24-45).

É igualmente a partir da análise deste falante que as futuras professoras são capazes de fazer referência a um *know-how* e a uma dimensão estratégica que, aliados a uma flexibilidade linguística, percebem ser importante para que ocorra a dinâmica dentro do repertório do sujeito, no sentido de o rentabilizar em situação:

- (51) JO ou seja/ ele acaba por ter aquilo que falta a muitas pessoas/ que é// SABER COMO/ mobilizar aquilo que já se sabe para chegar lá
 (52) I exactamente
 (53) AL mas eu acho que é isso que ele depois refere na prática/ a realização de exercícios que podem passar pela comparação/ e estabelecimento de semelhanças/ e depois <IND>
 (Anexo B-3, Sessão 4, #51-53).

A esta conclusão tinha chegado JO numa sessão anterior, referindo-se tanto a alunos como a professores:

- (157) JO eu acho que isto falta muitas vezes aos alunos/ e a eles próprios professores/ é o *know-how*/ é saber o como fazer/ este tipo de exercícios permite-nos desenvolver as estratégias necessárias/ para rentabilizarmos aquilo que nós já conhecemos/ porque muitas vezes nós temos conhecimentos/ por poucos que sejam/ de outras línguas/ não temos desenvolvidas as estratégias que nos permitem aceder e rentabilizar esses conhecimento/ e acho que este tipo de actividades permite fazer isso
 (Anexo B-3, Sessão 2, #157).

É ao longo desta exploração que a noção de transferência vai ganhado sentido, sobretudo depois de aspectos como o recurso à LM, a proximidade linguística e a transparência vocabular entre línguas serem referenciados (cf. Anexo B-3, Sessão 4, #53-64), o que leva AL a concluir:

- (65) AL eu acho que <IND> transferência de todas as competências que ele possui numa língua para a outra

- (66) I para a outra não é?
 (67) AL não haver compartimentação alguma
 [...]
 (70) I no fundo é estabelecer pontes entre línguas/ não é?//
 (Anexo B-3, Sessão 4, #65-70).

Esta quebra de barreiras, possível através de transferências de capacidades de umas línguas para as outras (Ferrão-Tavares, 2001: 69), é um pensamento que ganha sustentação quando as professoras em formação pensam em termos de reflexão linguística e de consciência (meta)linguística (cf. Anexo B-3, Sessão 4, #115-126; aspectos que exploraremos mais à frente). Não será ao acaso que face à perspectiva da regularidade de um trabalho nesse sentido, introduzida pela formadora/investigadora, duas das futuras professoras assumam a necessidade de outros modos de trabalhar, simultaneamente colaborativos e pessoais, mas perseguidores de objectivos comuns:

- (128) AL tem que haver uma acção concertada por exemplo/ entre professores de língua/ nós podemos fazer/ mas se o professor de língua portuguesa não fizer/ quando nós fomos recorrer a esses conhecimentos ou competências/ eles não as têm// vamos ter que estar a desenvolver também na língua materna/ porque supostamente <IND>
 (129) I hm
 (130) AL seria mais fácil se todos os professores o fizessem
 (131) I sim/ este tipo de trabalho de facto exige muito do professor de línguas// não é um trabalho fácil//
 (132) ES eu acho que/ ahm implica também que o próprio professor faça este trabalho consigo próprio// o próprio professor também tem que saber quais são as suas capacidades/ enquanto comunicador/ enquanto pessoa que/ TAMBÉM não sabe as línguas// mas que poderá levar algumas delas para a sala de aula//
 (Anexo B-3, Sessão 4, #128-132).

Além disso, na observação conjunta sobre como outro dos falantes, que consideram plurilingue, lida com as línguas e as situações de comunicação, chegam a outras conclusões relevantes para o contexto de ensino/aprendizagem:

- (102) I quando nós estamos a passar de umas línguas para as outras/ no caso dele/ se calhar ele falava umas palavras em Crioulo/ e depois algumas em Zulu/ outras em Inglês/ Italiano/ o que é que acontece
 (103) AL a adaptação/ (para se tentar fazer compreender) <IND>/ interferência linguística
 (104) I há adaptação/ interferência linguística e/ há uma alternância linguística/ códica/ acaba por haver uma mistura linguística <Q:_____>
 (105) AL uma das características/ que eu acho que é da intercompreensão/ que ele enquanto criança acabou por realizar/ não dominar unicamente uma língua/ ou cada

uma dessas línguas na perfeição como um nativo/ mas ser capaz de utilizar cada uma delas/ e a (recorrer) a cada uma dessas línguas em situação de comunicação

[...]

(108) I [...] qual é que acham que é a ideia importante em termos de ensino de línguas?

(109) JO é ahm mudar o enfoque do ensino e da aprendizagem das línguas/ antes falava-se imenso em saber falar na perfeição/ como o falante nativo ahm o modelo ideal/ ahm talvez agora ahm o modelo ideal de falante/ ahm não é aquele que sabe falar de uma forma completamente correcta/ mas aquele que é capaz de se fazer compreender e de compreender os outros//

(Anexo B-3, Sessão 4, #102-109).

Apesar desta última ideia não ter sido devidamente explorada ou desenvolvida no contexto da interacção/formação, nomeadamente as implicações para o próprio trabalho do professor em sala de aula ou para o currículo em línguas, o “talvez agora” é já um indício de que as futuras professoras percebem haver uma imagem da língua e do falante alternativa, uma que compreende que o conhecimento que do sujeito sobre a língua é parcial e incompleto, seja ela a LM ou a LE, e que esperar-se o desenvolvimento de um “falante perfeito” se torna uma imagem utópica (cf. QECR, 2001).

As futuras professoras mostram compreender melhor esta ideia de que as competências do sujeito variam conforme a língua, o domínio, a actividade ou tarefa, portanto conforme o sujeito e seu repertório linguístico-comunicativo e de aprendizagem, quando analisam transcrições que dão conta da interacção de sujeitos com diferentes repertórios, proveniências linguísticas e culturais (Melo, 2006: 151).

Neste seguimento, é chegado o momento de nos referirmos a outra das situações molares neste processo de construção de conhecimento sobre a intercompreensão. Assim, a navegação pela comunicação intercultural (cf. M3, A2, C4), em particular a análise do comportamento dos **interlocutores numa situação de comunicação em Chat plurilingue**, através da análise de um extracto da interacção on-line, possibilitou às professoras em formação momentos de reflexão sobre o perfil de comunicador intercultural, as dificuldades que sentiriam como intervenientes nessa situação em específico e como resolveriam essas mesmas dificuldades.

Ao dialogarem com a situação que lhes foi apresentada, que assume um efeito de espelho, se quisermos adoptar um vocabulário schöniiano, as professoras em formação

passam da análise do que outros falantes dizem fazer em situações de comunicação plurilingue (cf. actividade anterior) para um enfoque sobre si próprias. Apercebendo-se das particularidades interactivas e discursivas deste tipo de interacção, as futuras professoras parecem ganhar consciência da complexidade deste tipo de comunicação – pois não podemos esquecer que *“les chats, en tant que produit d’une interaction, présentent les marques d’un nouveau genre discursif, avec des caractéristiques énonciatives, discursives, textuelles et linguistiques que les distinguent des conversations présentiels ou téléphoniques”* (Araújo e Sá & Melo, 2003: 95-96).

Assim, tendo em mente que as professoras em formação tiveram contacto com uma transcrição, portanto uma interacção “estática”⁸³, no que se refere às principais dificuldades deste *“travail conversationnel collaboratif”* e não presencial (Araújo e Sá & Melo, 2003: 98), as futuras professoras situam-nas em vários domínios, como os que seguidamente sistematizamos.

Uma primeira dificuldade que identificam prende-se com a rapidez da interacção e com a falta de conhecimento sobre o contexto e/ou a cultura dos intervenientes, com particularidades específicas a cada sujeito,

- (138) ES ter conhecimento da língua e da cultura em que a comunicação se está a passar/ há mistura de culturas e de línguas/ muitas vezes a comunicação tem sido interrompida porque não se sabe daquilo que se está a falar// ou não se conhece o país de onde as pessoas vêm/ e por vezes há coisas que não se sabe (Anexo B-3, Sessão 4, #138);

“⊗ Desconhecimento de alguns termos que dizem apenas respeito a uma determinada situação, a um determinado grupo de pessoas.

⊗ Desconhecimento em relação a aspectos culturais específicos de um ou mais grupos de falantes (descontextualização)” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003); ⁸⁴

As professoras em formação identificam dificuldades relacionadas com aspectos linguísticos das línguas em presença, sobretudo de natureza lexical, remetendo para

⁸³ Usamos aqui o termo “estática” no sentido em que nos referimos a uma interacção não presencial do ponto de vista das futuras professoras, não acompanhando, por isso, em tempo real, ou em sincronia, a dinâmica da interacção.

⁸⁴ Não deixa de ser curioso o recurso aos *smileys* ☺ e ☺ por parte desta professora em formação, não só pela expressividade que conferem às explicitações que vai fazendo, mas também pelo facto de serem uma marca para-verbal específica deste tipo de interacção on-line (cf. Melo, 2006: 315).

pontos de opacidade ou de falsa transparência entre palavras (Hédiard, 2003), e para a impossibilidade de contactarem com a língua na sua oralidade,

- (140) CL eu nesse caso// também o caso em questão/ são línguas parecidas/ <IND> mas por exemplo/ ahm ouve aqui palavras que eu não entendi em Italiano/ que eram semelhantes ao Francês// e no Francês/ havia palavras em Francês que eu não compreendia/ mas que em Italiano já eram mais compreensíveis/ e acho que fui um pouco por aí/ tentar estabelecer conexões entre as línguas
(Anexo B-3, Sessão 4, #140; cf. ainda AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003),

“⊗ Estabelecimento de uma relação entre a escrita e a oralidade de uma língua (ex.: é mais fácil para mim entender o italiano na sua versão oral do que no domínio escrito)” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

Além disso, as formandas referem-se ainda à descontinuidade textual e à natureza fragmentada deste tipo de interacção, nomeadamente em relação aos diversos interlocutores em interacção, aos temas de conversa em simultâneo ou às línguas em presença,

- (144) CL aqui são vários temas/ são muitos temas// muitas vezes não se sabe quem fala com quem/ depois no final/ estamos a falar de quê?// <IND> e às vezes estabelecer a comparação com aquilo que nós já sabemos ajuda-nos/ posso dar um exemplo/ o Ciao/ em Italiano/ a nós soa-nos como adeus/ tchau/ e eles não/ é olá
(Anexo B-3, Sessão 4, #144);

“⊗ Alternância códica constante, associada a uma alteração sistemática do conteúdo da conversa,
⊗ Constantes interferências por parte dos intervenientes no processo de comunicação” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

Podemos dizer, a este propósito, que esta actividade terá contribuído para que as professoras em formação se mostrassem mais conscientes da importância de serem capazes de “*gerir a desigualdade*” de repertórios e de papéis (Andrade, 1997: 49, seguindo Bautier-Castaing, 1990), o que será dizer que momentos de intercompreensão implicam “*ser[-se] capaz de improvisar, de lidar com a incerteza*”, para seguirmos a mesma autora, pois, dado o número variável de interlocutores,

- (136) ES a qualquer momento pode entrar um novo assunto/ um novo sujeito
(137) I exacto/ que desequilibra a ahm o processo de comunicação// se estivessem nesta situação/ se calhar já estiveram/ como é que resolveriam algumas das dificuldades que pudessem encontrar?

(Anexo B-3, Sessão 4, #136-137)

Face à questão presente neste trecho, podemos dizer que as professoras em formação apresentam soluções ao nível das estratégias linguístico-cognitivas e das estratégias discursivo-interacionais (Melo, 2006: 315). Assim, informadas pela terminologia adquirida na actividade dos “falantes plurilingues”, para fazer face às “dinâmicas do ‘parler plurilingue’” (Melo, 2006: 151) e da co-construção da intercompreensão, as futuras professoras consideram que recorreriam:

(i) a operações cognitivo-verbais, em que estabelecem relações entre línguas e recorrem a conhecimentos anteriormente adquiridos, no fundo, processos de transferência,

“☺ No que diz respeito à alternância códica constante, penso que a este nível não há muito a fazer se não procurarmos estabelecer relações entre essas línguas e o nosso repertório linguístico no sentido de ultrapassar as pequenas dificuldades com que nos deparamos” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003);

...fazem comparações interlinguísticas, por exemplo, para resolverem problemas de significação,

“A minha resposta a este desafio consistiu essencialmente em mencionar que tentaria estabelecer comparações e procurar palavras semelhantes na minha língua materna para conseguir participar na conversa” (CL, Anexo b-4, R4, 30/01/2003; cf. ainda AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

...recorreriam a estrangeirizações ou aproximações à língua do interlocutor, oralizando algumas das palavras,

“☺ Quanto ao estabelecimento de uma relação entre a oralidade e a escrita, este é um processo que leva o seu tempo, mas que com a prática se torna quase mecânico (a leitura em voz alta apresenta-se como uma estratégia bastante eficaz, independentemente de dominarmos a língua ou não)” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003);

(ii) e a operações discursivo-interacionais, em que assumem a importância da adaptação do discurso à situação de comunicação específica e aos interlocutores,

“→ Portanto, devemos aplicar/adequar a linguagem que usamos à situação de comunicação e ao novo interlocutor”, considerando que é importante “→ Conhecer a linguagem dos ‘chats’ (no caso de se tratar de uma intercomunicação estabelecida por meio da Internet), na medida em que estes ‘locais’ de comunicação apresentam uma forma de comunicar bastante própria (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003);

...recorreriam à repetição e/ou substituição de elementos como uma estratégia potenciadora de melhor compreensão,

- (141) ES há (persistência) na repetição de muitas palavras/ tentar decodificar aquilo que eles estão a tentar dizer/ na própria língua de cada sujeito (Anexo B-3, Sessão 4, #141).

Ainda dentro das operações discursivo-interacionais, as futuras professoras solicitariam elementos não conhecidos, que as contextualizassem culturalmente, na busca de melhor esclarecimento e clarificação, por exemplo em relação a palavras aparentemente “transparentes”,

“☺ Podemos também pedir aos interlocutores para contextualizarem as palavras, i.e., pedir-lhes para explicar em que contextos surgem e qual a semelhança que se poderá estabelecer com a nossa LM (ou outras línguas que já conheçamos). Podemos inclusivamente pedir-lhes a reformulação de frases, a explicitação de um determinado aspecto...” (AL, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

A este propósito, as formandas reconhecem ser importante “Ter um conhecimento razoável da língua/cultura em que a comunicação tem lugar, nomeadamente a do novo interlocutor” (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003; JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003) e consideram determinante, nesta “*efervescência conversacional*” (Melo, 2006: 151), um *engagement* pessoal, uma atitude perseverante e um esforço de adaptação por parte dos sujeitos em interação.

Como depreenderemos, a solicitação de informação na busca de clarificação passa também necessariamente por reformulações, na tentativa de aproximação à língua, ao interlocutor, à co-contrução de sentido, à intercompreensão.

- (147) I bom/ no fundo/ as estratégias a que nós podemos recorrer são um pouco estas estratégias que nós enumerámos há pouco/ no exercício anterior// é fazer associações/ é encontrar semelhanças...
- (148) AL <IND> (uma estratégia que eles utilizam muito) é a reformulação
- (149) I reformulação/ exacto
- (150) AL <IND> a pessoas diferentes a tentar explicar o que é o B.A. <Bar da Associação> <IND>
- (151) I em várias línguas/ em Francês e em Português// no fundo aqui esta reformulação vai ao encontro do que <IND> da tentativa-erro-tentativa/ não é?// (Anexo B-3, Sessão 4, #147-151; cf. #82-83)

Em suma, nas palavras de JO, “Assim algumas das estratégias às quais os locutores poderiam recorrer para superar as dificuldades sentidas passam [...] pelo recurso à comparação linguística, ao estabelecimento de uma relação de proximidade/distância linguística ou ao processo de tentativa, erro, tentativa que obriga a uma reformulação constante, entre muitos outros processos” (JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003, destaque nosso), remetendo-se para um domínio metalinguístico (Araújo e Sá & Melo, 2003: 104).

Atando algumas pontas soltas, podemos dizer que as professoras em formação constroem conhecimento sobre como rentabilizar os saberes sobre as línguas em geral e o funcionamento da linguagem verbal em particular, em situações de comunicação plurilingue, percebendo um pouco melhor como se processa a intercompreensão. Dito de outro modo, as futuras professoras terão construído conhecimento sobre modos de desenvolvimento da “*capacidade de compreenderem e tornarem compreensível a informação linguístico-comunicativa nova*” (Andrade & Moreira et al., 2002: 6). Exemplo disso parece ser o caso de JO. No seguimento de uma reflexão preocupada com o que é comunicar e vencer distâncias, sobretudo quando o código não é partilhado pelos falantes, e na qual a futura professora assume o papel fundamental da intercompreensão, JO tenta compreender um pequeno texto em Neerlandês, explicitando as estratégias de acesso ao sentido que usou (M4, A1, C3, Act1; cf. Anexo B-4):

“Imaginando que eu sendo portuguesa tentava entrar em contacto com um russo, contudo nenhum de nós conhecia a língua um do outro, será que se o indivíduo russo me apresentasse o texto em neerlandês, que continha a mensagem que ele me pretendia transmitir, eu seria capaz de o compreender? Efectivamente fui capaz de identificar a língua na qual estava escrito o texto, porém demorei algum tempo a fazê-lo, tempo este que se prolongou quando se tratou da identificação do assunto do mesmo que acabei por perceber que estava relacionado com a identificação da composição e das funções do comité da União Europeia. No fundo, fiz-me valer de um processo de identificação de semelhanças entre os vocábulos e a estrutura frásica de várias línguas, nomeadamente o português, inglês e o alemão, para retirar todas estas conclusões, sendo que a existência de algumas datas e números também facilitou a minha tarefa” (JO, Anexo B-4, R3, 09/01/2003).

Em suma, até agora referimo-nos a duas situações, a análise de biografias linguísticas e de interações em chat plurilingue, que terão ajudado as professoras em formação a desenvolver conhecimento sobre um conjunto de estratégias e/ou processos

que os sujeitos poderão mobilizar quando em situação de contacto com falantes de outras línguas.

Importa, ainda, referir duas das situações anteriormente sinalizadas que terão contribuído para o aprofundamento destas questões, agora no contexto específico da aprendizagem de línguas: a actividade relacionada com a competência de leitura e compreensão de textos escritos e a actividade sobre a interconsciencialização linguística (cf. Anexo B-3: Sessão 5).

Assim, a trajectória por actividades em que as futuras professoras foram levadas a equacionar o papel da intercompreensão no **desenvolvimento da competência de leitura e compreensão de textos escritos** configurou-se como um espaço de contacto com reflexões de outros professores/formadores e com textos teóricos preocupados com esta problemática, onde, mais uma vez, a noção de transferência adquire centralidade.

As professoras em formação reflectiram, em particular, *“sobre a possibilidade de transferir estratégias de leitura e compreensão de textos escritos da Língua Materna para as Línguas Estrangeiras e ainda entre Línguas Estrangeiras”* (cf. M4, A2, C1,2,3). Neste contexto, a ideia da transferência veio trazer um grande contributo a um pensamento fortemente enraizado na compartimentação linguística:

“Efectivamente, dos poucos meses que lecciono, consegui já verificar que, eu própria, tendencialmente, tendo a utilizar diferentes estratégias para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos tratando-se da aula de LM ou da aula de LE. Curiosamente nunca tinha reflectido acerca deste assunto mas considero que realmente não é de todo má ideia fazer a experiência e transferir estratégias de uma disciplina para outra” (CL, Anexo B-4, R 5, 06/02/2003, destaque nosso; cf. ainda CL, Anexo B-4, R 7, Fev.2003, #12).

Assim, um primeiro aspecto a destacar tem a ver com o facto de as futuras professoras pouco terem reflectido sobre as estratégias do domínio da leitura e compreensão de textos escritos, tanto do ponto de vista do professor como do do aluno, mesmo encontrando-se em situação de estágio. Este terá sido um momento de paragem e reflexão sobre o facto de se socorrerem de diferentes estratégias conforme a língua que leccionam, o que nos vem remeter para uma certa compartimentação metodológica no pensamento didáctico das professoras em formação, como se pode depreender da sequência seguinte:

- (73) **AL** <IND> é claro que as estratégias são diferentes e as línguas são diferentes para cada língua e para cada situação// mas eu acho que é bom para os alunos sobretudo/ terem/ um conjunto de estratégias/ que possam transferir de língua para língua/ até para se habituarem a ter métodos de estudo/ de trabalho/ de análise de texto/ por exemplo/ acho que chamar-lhes a atenção para este tipo de nomenclatura/ para este tipo de análise do texto// de estruturas/ porque/ lá está/ quando actualmente um aluno que (diz) como é que <IND> aquela palavra/ convém que haja uma acção concertada entre os vários professores/ de ir para uma aula de Inglês e de achar que isto é só para Inglês/ e não é para Português/ e transferir/ até porque acho que se torna mais fácil/ acho que a aprendizagem se torna muito mais fácil/ se puderem utilizar os mesmos conhecimentos e estratégias nas várias línguas <SIL>
- (Anexo B-3, Sessão 5, #73-74).

No entanto, a ideia de que a cada língua “corresponderão” determinadas estratégias não será necessariamente uma surpresa, considerando que, ao consultarmos um dos materiais auxiliares a esta actividade no qual se enumeram estratégias de tratamento de textos, pudemos verificar que formadores de professores consideraram haver estratégias habitualmente utilizadas em LM, outras em LE e outras nos dois campos (cf. M4, A2, C3).

As palavras de CL, uma das futuras professoras, tornam-se esclarecedoras:

“No que diz respeito às estratégias possíveis de transferir do ensino da língua materna para a língua estrangeira, aquelas que assinali foram as seguintes: a esquematização das ideias principais; o levantamento de vocábulos que caracterizem a temática; a técnica do sublinhado; e o preenchimento de esquemas incompletos. Relativamente às estratégias possíveis de transferir do ensino da língua estrangeira para a língua materna (e/ou para outras línguas estrangeiras) assinali as seguintes: a técnica do brainstorming; e o estabelecimento de relações anafóricas (referentes), o que permite uma melhor percepção da organização que preside a um texto escrito” (CL, Anexo B-4, R 5, 06/02/2003).

À luz da nossa leitura, as estratégias identificadas não deixam de ter uma forte natureza *transversal*, daí que nos pareça possível que o modo como se encontra formulada a própria instrução desta actividade possa de algum modo levar a pensar que existam, à partida, estratégias diferenciadas para cada língua, o que nos recorda a ideia de “fronteiras linguísticas” que Hall, Cheng & Carlson (2006) criticam. Com efeito, com o evoluir da discussão no momento de *partilha*, uma das professoras em formação mostra algumas reticências em relação a estratégias tão “arrumadinhas”, destacando o

desconhecimento que sente ter relativamente a modos de fazer transversais no tratamento didático de textos escritos:

- (80) AL eles também dizem que é algo muito difícil/ e que tem que ser com poucos alunos/ eu acho que também é... é tornar as coisas muito... muito certinhas/ não é?// têm tudo muito definido/ mas/ de qualquer maneira/ e acho que era também importante que nós professores desenvolvemos// estamos aqui na universidade/ e estamos a terminar o curso/ e não sei estratégias de abordagem de textos/ não sei muitas vezes também como é que hei-de fazer/ e depois somos confrontadas com alunos a Português que nos dizem/ ah/ porque tivemos outro professor/ e nós não estamos habituadas a este tipo de exercícios/ mas nós também não lhes sabemos dizer exactamente// para já ela não sabe explicar como é que fazia/ e nós não sabemos explicar como é que havemos de fazer/ ahm como é que ela há-de fazer exactamente/ e depois não há uma concordância entre Português Francês Inglês// eles não conseguem transferir nada ahm é porque há alguma falha também <SIL>
- (Anexo B-3, Sessão 5, #78-80).

Não deixa de ser interessante conceder algum tempo a esta sequência que nos mostra AL a assumir as dificuldades que sente em ajudar os seus alunos (cf. QECR, 2001: 155), algumas das preocupações que acreditamos serem comuns a todas as professoras em formação ao nível do conhecimento didático e que nos alerta, sobretudo, para a importância de um trabalho de formação mais aprofundado neste domínio.

Esta conclusão conduz-nos ao estudo de Santos (2007) que, ao analisar alunos de línguas do Ensino Secundário envolvidos num “programa plurilingue”, se apercebe, entre outros aspectos, das dificuldades que esses alunos sentem na compreensão de textos noutras línguas e das próprias concepções sobre o que é compreender um texto e quais os procedimentos. Conclui, por isso, que *“a prática escolar aparentemente sobrevaloriza os resultados apresentados pelos alunos [...] e subvaloriza (ou mesmo desvaloriza) o desenvolvimento de competências de análise e reflexão meta-cognitivas e meta-processuais (O’Malley & Chamot, 1990) que são, afinal, transversais à aprendizagem de qualquer língua e, por isso, a mais profícua fonte de transferências, em particular de índole aquisicional”* (Santos, 2007: 406).

Parece-nos que, neste percurso de aprendizagem sobre a intercompreensão, as professoras em formação começam, pelo menos discursivamente, a assumir a necessidade de uma “acção concertada” entre os professores das várias línguas, como afirma AL (cf. citação #80 acima), valorizando os **processos de aprendizagem**, também porque sentem as

exigências contextuais emergentes da prática lectiva, como assumem as professoras em formação:

- (76) CL olha/ e por exemplo/ em relação ao tratamento de um texto escrito/ é uma questão que se nos coloca a nós como professoras// o que fazer/ todos os passos/ porque se nós queremos que um aluno leia um (determinado) texto/ tem que saber como/ temos que indicar as estratégias que ele tem à sua disposição para// tentar mostrar-lhe que ele pode/ se quiser/ que pode ter apenas uma noção geral do texto/ ou se opta por esta estratégia/ e há uma série de coisas ao nível desta competência de aprendizagem/ que os alunos não sabem/ e que/ realmente/ <IND> é por isso que eu acho que/ em relação à transferência de competências da língua materna para a língua estrangeira/ isso é fundamental <SIL>

(Anexo B-3, Sessão 5, #76);

“Efectivamente, aquando da leitura de textos numa aula de LE ou até mesmo numa aula de LM os educandos deparam-se frequentemente com obstáculos no que diz respeito à descodificação dos sentidos de algumas palavras ou até mesmo de frases completas. Neste sentido, a intercompreensão coloca ao dispor do indivíduo uma série de processos que permitem aceder ao sentido dos vocábulos, entre os quais podemos destacar: inferências através do título ou de imagens, comparação com a LM, formação de campos lexicais, transportar a palavra para uma expressão ou contexto diferente ou, por exemplo, confrontação com sinónimos e antónimos. De facto, o que os alunos necessitam muitas vezes é de uma sistematização dos conhecimentos, com a consciência sempre desperta para que todos os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados e aprofundados em aprendizagens futuras de outras línguas” (JO, Anexo B-4, R6, 06/02/2003).

Tendo este entendimento presente, esta actividade parece ter proporcionado o espaço para as professoras em formação concederem mais atenção a dificuldades que os alunos poderão ter relativamente à leitura/compreensão de textos escritos. Parece ter sido, sobretudo, uma actividade que veio “aproximar” as línguas na sua dimensão disciplinar e ajudar a descompartmentar o próprio pensamento metodológico-didáctico das futuras professoras. Aliás, AL refere que,

“A importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos advém, em primeiro lugar (e tal como em qualquer outra área) do facto de dotar o sujeito de um “repertório estratégico” que lhe trará benefícios a variadíssimos níveis” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003).

Podemos concluir que, na generalidade, as professoras em formação começam a compreender as potencialidades da valorização didáctica da *transferência* e da necessidade de se constituírem *territoires de transfert potentiels* (Dabène, 2003: 26). A estas conclusões

parece ter chegado AL, numa reflexão bastante rica e abrangente, englobando as aprendizagens em geral,

“Voltando, todavia, à área que nos diz respeito em particular – o ensino de línguas –, considero que a importância desta transferência é inegável. Na verdade, ultrapassada a concepção de que numa aula de LE não se devia (ou podia) recorrer à LM ou a outras LEs, hoje em dia considera-se que o recurso aos repertórios linguísticos e estratégicos dos aprendentes é um factor essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Este é, com efeito, um dos princípios basilares da *Intercompreensão*” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003);

“De facto, se consideramos o caso da leitura e compreensão de textos escritos, verificaremos que esta transferência constante de competências e estratégias não só traz vantagens aquando da aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também aquando da compreensão de textos de características muito diversificadas. Isto é, embora se possa pensar, à partida, que este tipo de transferência só tem interesse na aprendizagem de línguas estrangeiras, isto não é bem assim. Um sujeito que desenvolva esta competência será capaz de, pelo menos com relativa facilidade, aceder ao conteúdo de um texto científico de áreas que não domina. No fundo, ele desenvolve a sua competência estratégica, a qual lhe possibilitará resolver os problemas de compreensão de textos escritos com que se depara” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003).

Assim, para seguirmos Ferrão Tavares, *“Ao proporem o desenvolvimento da «competência estratégica» e da «competência geral do alunolaprendente est[ar]ão [...] a fomentar o desenvolvimento das articulações e dos transferts entre as diferentes línguas e as outras disciplinas”* (Ferrão-Tavares, 2001: 70, destaque original); estarão, nomeadamente, a entrar na dimensão dos processos de aprendizagem, abandonando, ainda que por momentos, os produtos (embora num momento posterior, nas aulas dos projectos plurilingues, venham a sentir dificuldade em concretizar o enfoque no sujeito aprendente, que reconhecem ser importante, cf. ponto 3.3.2 deste mesmo capítulo).

A discussão desenvolvida em torno desta actividade sobre a leitura, na Sessão 5, terá contribuído para que as futuras professoras se concentrassem mais na dimensão processual da própria aprendizagem. Com isto queremos dizer mais concretamente que as professoras em formação terão compreendido melhor a importância de competências que, não sendo de natureza declarativa, do domínio do saber, se tornam essenciais no trabalho com os processos de aprendizagem e de intercompreensão, portanto do domínio do saber-fazer e do saber-aprender (cf. Byram, 1997, 1998; QECR, 2001).

Assim, tendo presente que a competência plurilingue e intercultural se apresenta na sua multidimensionalidade e que a intercompreensão se “joga” nessa complexidade,

não deixa de ser interessante o facto das professoras em formação destacarem, nas suas reflexões posteriores à Sessão 5, as competências metalinguística, estratégica e de aprendizagem como competências essenciais, para além da linguística, nos processos de intercompreensão e de mobilização do repertório plurilingue. Embora nem todas “teorizem” aprofundadamente sobre as razões para o destaque dessas competências na aprendizagem (também da intercompreensão), duas delas exploram estas ideias de forma muito interessante.

Duas das professoras em formação explicam, então, que:

“[...] para que um sujeito possa de facto desenvolver uma competência plurilingue e intercultural (objectivo último da *Intercompreensão*), ele tem obrigatoriamente que desenvolver as competências linguística, metalinguística, de aprendizagem e estratégica. Por exemplo, embora a competência plurilingue não exija que o sujeito domine um conjunto alargado de línguas (como se de falantes nativos se tratasse – com um domínio quase perfeito de cada uma das línguas), a verdade é que é imperativo que aquele detenha algum conhecimento sobre elas (para que se possam estabelecer comparações, fazer associações, etc). Por outro lado, a competência metalinguística e de aprendizagem tornam-se essenciais para que o indivíduo possa activar os conhecimentos e as estratégias necessárias aquando da aprendizagem de uma nova língua ou do estabelecimento de uma comunicação intercultural. Por fim, a competência estratégica é essencial na gestão das interações (vai testar a capacidade dos sujeitos de compensar as falhas sentidas aquando de situações de aprendizagem e comunicação concretas)” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003);

“[...] penso que [a intercompreensão] está intimamente ligada a várias outras competências relativamente às línguas e por parte do (inter)locutor. Além da competência metalinguística, que nos permite ter uma consciência linguística através da reflexão, as competências linguística, de aprendizagem e, principalmente, estratégica, são também bastante importantes. A primeira é imprescindível porque pressupõe que o locutor tem uma vontade, uma abertura e, principalmente uma competência, interpretada como dom/aptidão, para a compreensão de outras línguas para além da LM. A segunda, intimamente ligada à anterior leva os locutores a actualizarem, de forma constante, os seus conhecimentos acerca das línguas e, portanto, as suas competências, nomeadamente as de Intercompreensão. Por último, a competência estratégica é a que caracteriza o locutor que tem a competência para insistir em procurar estratégias para aceder à compreensão de outras línguas, estabelecendo a Intercompreensão” (ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003).

Independentemente de algumas flutuações conceptuais, não podemos deixar de salientar a relevância destes dois fragmentos relativamente à construção do conhecimento conceptual e didáctico em intercompreensão. Se analisarmos as interações ocorridas ao longo da Sessão 5, verificamos que as competências referidas foram praticamente apenas mencionadas e pouco exploradas durante o momento de *partilha*. Daí nos pareça legítimo concluir que estes trechos ilustrem uma apropriação e construção pessoal da informação

discutida e, portanto, reflexões próprias (ainda que as futuras professoras possam ter consultado referenciais teóricos para o efeito, o que não deixa de ser significativo), aproximadas da ideia de que *“o trabalho didático com a língua deve procurar trabalhar processos, estratégias, técnicas de aprendizagem do material verbal e/ou comunicativo, como são, por exemplo, certas formas de recurso aos conhecimentos, competências, capacidades já adquiridos”* (Andrade, 1997: 38), e de que esse trabalho é fundamental para que os alunos se tornem mais *“competentes a intercompreender”* (ES, Anexo B-4, 07/02/2003).

Talvez por isso as professoras em formação compreendam a importância de uma **dimensão meta** nos processos de ensino/aprendizagem. Ainda na Sessão 5, num contexto em que se reflectia sobre a competência metalinguística, uma das professoras em formação, a propósito de depoimentos de alunos sobre a consciência do funcionamento da LM (cf. M3, A1, C1), diz que:

- (37) **AL** por isso é que no outro dia estava a comentar/ relativamente a estes/ a estes// a estas coisas eu/ nós fizemos/ os depoimentos que nós fizemos// não é que eu esteja a duvidar/ eu acho que até é interessante que as pessoas dizerem que/ ou acharem/ ou tomarem consciência da sua competência linguística/ aos cinco/ seis anos de idade/ mas é <IND> porque eu acho que nós somos fruto de um sistema de ensino que/ deixou-se de fazer a reflexão sobre a língua// era tudo dado assim/ nem era/ eu não me lembro que fizesse reflexão sobre a língua// e só quando comecei a dar Latim/ é que me vi obrigada a pegar nas suas estruturas/ ver os tais mecanismos// até aí eu não tinha consciência disso/ por isso é que acho que// não sei até que ponto uma criança/ de cinco ou seis anos tem essa competência/ tem consciência dessa... não sei/ acho muito estranho
(Anexo B-3, Sessão 5, #37).

Esta análise de AL, de onde transparece um reparo à falta de reflexão mais consciente sobre a língua, não poderá ser desvinculada de outra das situações formativas que temos vindo a identificar. Assim, e para concluir essa enumeração, recuperamos a actividade em que a **reflexão sobre a “‘inter-consciencialização’ linguística”** (M3, A2, C3) se mostrou um momento de desenvolvimento do auto-conhecimento das professoras em formação, em particular sobre o modo como o desenvolvimento da competência metalinguística terá sido impulsionado na interacção entre as línguas (materna e estrangeiras) que constituem os respectivos repertórios linguísticos.

Num contexto em que se pretendia “salientar a importância que o conhecimento gramatical e a consciência (meta)linguística do falante desempenham na sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas”, alertando-se para “uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre línguas” (cf. descrição do M3), as futuras professoras depreendem, como explica CL, a

“inevitabilidade de fazer coexistir a competência metalinguística e a competência comunicativa. Do meu ponto de vista, estas são inseparáveis no sentido em que se completam, emprestam uma à outra aquilo que é fundamental para a compreensão de textos escritos. Mais concretamente, sendo a competência metalinguística uma competência de metanálise, de consciência linguística, situando-se ao nível do conhecimento declarativo da língua, a competência comunicativa, por seu lado, situa-se ao nível do conhecimento intuitivo da língua, processual. Evidentemente, ambas possuem aspectos absolutamente fundamentais, contudo, aquando isoladas, demonstram-se lacunares” (CL, Anexo B-4, R5, 06/02/2003).

Numa relação com a actividade de formação anterior, a propósito das circulações entre línguas, AL estabelece uma relação entre a competência metalinguística e a de (meta)aprendizagem:

“Este tipo de estratégias [entre LM e LE] permite, entre muitos outros aspectos, fazer com que o sujeito seja capaz de aceder ao sentido de um texto e, sobretudo, desenvolver a sua competência metalinguística e de meta-aprendizagem. Na verdade, não só o aluno toma consciência dos mecanismos de funcionamento da língua, como também se começa a aperceber de como funciona o seu processo de aprendizagem (algo que é essencial em qualquer área do saber). Deste modo, o aluno torna a sua aprendizagem muito mais eficaz: ele sabe precisamente o que tem que fazer para aceder ao significado de uma determinada palavra, os mecanismos que precisa de accionar para aceder ao sentido global de um texto, para explicitar conceitos, etc.” (AL, Anexo B-4, R7, 06/02/2003).

Mas, como refere Dabène, “*Dans la mesure où elle [l’intercompréhension] incite aux comparaisons entre les langues [...] Il est clair, à nos yeux, que la gestion pertinente d’une situation de plurilinguisme suppose, chez l’apprenant, le développement des consciences métalinguistiques et métacognitive. [...] Il va de soi que ce travail de réflexion et d’élaboration n’est pas sans conséquences curriculaires: comment pourra-t-on intégrer dans un cadre scolaire classique le supplément de travail que représentent les orientations évoquées ci-dessus?*” (2001: 50).

É interessante encontrarmos algumas respostas possíveis a esta questão no discurso das professoras em formação. Para além das mencionadas anteriormente, as respostas passam...

...por ir além de um ensino “estrutural”, com um enfoque nos processos e na motivação,

“Mais do que professor desta ou daquela língua e veiculadores de todo um conjunto de regras gramaticais e estruturas linguísticas, devemos agora ser impulsionadores, motivar os nossos alunos para a aprendizagem das línguas em geral, mostrar-lhes os benefícios que tal lhes traz e a forma como o podem fazer” (CL, Anexo B-4, R7, 2003);

...pela reflexão sobre as línguas em geral, seu funcionamento, semelhanças e fronteiras, e sobre a língua de cada um em particular, através de processos de consciencialização,

“Desta forma, e para que isto seja possível, os sujeitos devem reflectir acerca das semelhanças que se verificam entre as línguas e das potencialidades de comunicação que a sua própria língua encerra. É então através do conhecimento da sua própria língua que o sujeito parte à descoberta de outras línguas e comunica com os Outros. Penso que este processo parte de uma consciencialização, por parte do sujeito, não só do passado comum que “liga” as várias línguas, mas também, e sobretudo, das semelhanças que ainda se verificam actualmente entre as mesmas” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003, quando reflectia sobre o que os sujeitos poderão fazer para comunicar entre si; cf. ainda ES, Anexo B-4, R5, 06/02/2003);

...por uma consciencialização que passe também por momentos em que os processos e os próprios conhecimentos adquiridos se tornem mais operatórios, no fundo que permita ao aluno construir um conhecimento mais sistematizado, passível de ser explicitado, rentabilizado e desenvolvido, não esquecendo que, “*Les meilleurs «communiquants» se sont révélés être ceux qui savaient les mieux mettre à profit leurs connaissances, quelle qu’en soit l’origine, scolaire ou non* (Degache, 1996)” (Dabène, 2003: 26; cf. ainda Andrade, 1997: 14-18; 2003: 22; Feytor Pinto, 1998: 23-24; QECR, 2001: 154),

“De facto, o que os alunos necessitam muitas vezes é de uma sistematização dos conhecimentos, com a consciência sempre desperta para que todos os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados e aprofundados em aprendizagens futuras de outras línguas” (JO, Anexo B-4, R6, 06/02/2003).

Em suma, as professoras em formação parecem ter compreendido a relevância aquisicional de se potenciar a articulação entre a consciência de aprendizagem e a consciência linguística (Wenden, 1998, in Andrade, 2003a: 25-26; Bailly, s/d, considera “la

compétence d'apprentissage [une] clé d'accès à une compétence plurilingue" e um conceito indissociável do conceito de autonomização da aprendizagem; Vieira, 1998). Dito de outro modo, as futuras professoras poderão ter compreendido que o desenvolvimento da competência plurilingue e de capacidades de intercompreensão decorrerão de uma elasticidade e um raciocínio linguísticos, que potenciarão as relações sistémicas dentro do repertório do sujeito quando envolvido na dinâmica da *"aprendizagem da comunicação"* das línguas e das culturas (Andrade, 2003a: 23-26; Andrade et al., 2002: 55; Ferrão Tavares, 2001: 71).

Quase a finalizar, diremos que as professoras em formação mostram ter construído conhecimento teórico sobre uma dimensão mais metodológica do trabalho didático para a intercompreensão através do desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos, ou seja, como poderão ajudar os alunos a desenvolver competências concretas para o tratamento da comunicação verbal, expondo-os a diferentes línguas, *"prepar[ing] them better for language learning by providing them with techniques and methods for understanding linguistic phenomena"* (Castellotti & Moore, 2002: 19; cf. ainda Andrade & Pinho, 2003: 175; Andrade et al., 2007a).

Concluiremos, neste espaço, que as professoras em formação compreendem a intercompreensão na sua multidimensionalidade, abrindo-lhes outras possibilidades didáticas e aquisitivas, tanto de índole linguística como intercultural. A intercompreensão torna-se, assim, um conceito *"democrático"* que coloca os interlocutores/aprendentes em maior pé de igualdade na aprendizagem e na comunicação (cf. Doyé, 2005: 11).

Um pensamento ilustrado por uma síntese representativa do conhecimento teórico das quatro professoras em formação em torno do conceito de intercompreensão:

"Entendo a intercompreensão como o conjunto de processos que estão ao dispor do comunicador, que lhe permitem fazer-se entender e, simultaneamente, compreender o Outro. Por outras palavras, a intercompreensão, ou mais concretamente os processos que esta encerra em si, permite superar obstáculos e impedir a incompreensão entre dois ou mais sujeitos numa situação de comunicação. A intercompreensão tem sempre como princípio subjacente uma atitude de abertura e de flexibilidade para com a diversidade e a diferença do outro. O sujeito tem que ter consciência do Outro e da sua diferença para se poder predispor a compreendê-lo e a comunicar com ele. Todavia, penso que a intercompreensão implica que o sujeito esteja consciente das estratégias que tem à sua disposição para superar os supracitados obstáculos, de entre as estratégias podemos

destacar a comparação linguística, a consciência de que podemos recorrer ao repertório linguístico que possuímos, o estabelecimento das semelhanças e diferenças entre os diferentes sistemas linguísticos, a reflexão linguística ou o recurso ao processo tentativa – erro – tentativa, ou seja, a percepção do erro como uma etapa fundamental do processo de aprendizagem e descodificação de uma língua desconhecida” (JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003).

3.2.3. Em jeito de síntese

Para finalizar a descrição dos enfoques da reflexão das professoras em formação ao longo das Sessões, importa explicitar o impacto dessa mesma reflexão relativamente à imagem da Língua Materna e do Inglês, enquanto línguas que constituem a especificidade profissional destas futuras professoras.

Notas sobre a Língua Materna

Como podemos verificar em vários dos fragmentos discursivos que fomos citando ao longo deste estudo (cf. igualmente *Momento de descoberta*), particularmente quando nos referimos às actividades que levaram as futuras professoras a reflectir sobre a transferência e o repertório dos sujeitos, as professoras em formação começaram a olhar e a **valorizar a LM de outro modo**, “*como um aspecto metodológico, ao nível do discurso de ensino e do discurso de aprendizagem*” (Andrade, 2000a: 70),

“a realização destas actividades vai-nos, gradualmente, sensibilizando para as características e postura que o sujeito deve adoptar não só face à sua LM mas também as LE(s), factor este que é essencial quando recorremos à Intercompreensão, pois só é possível e profícuo utilizarmos a mesma se adoptarmos uma atitude de abertura face ao outro, à sua especificidade linguístico – cultural, enfim à sua diferença” (JO, Anexo B-4, R3, 09/01/2003).

As futuras professoras reconhecem-na como uma via de desenvolvimento cognitivo, afectivo e comunicativo do sujeito na sua globalidade, sobretudo quando pensada como um ponto de referência ao longo de todo o processo de aprendizagem linguística desse sujeito (Andrade, 1995: 600; 1999: 139). Neste contexto, as professoras em formação mostram-se mais sensíveis e preocupadas com o facto da **LM não ser a mesma para todos** e de sentirem **não saber como gerir essas situações**, reconhecendo a necessidade de formação neste domínio. Esta sequência dá-nos conta deste aspecto,

quando as futuras professoras são questionadas sobre o seu papel face à diversidade linguística:

- (59) JO <IND> estar aberto à diversidade e à diferença do outro/ porque se assumo uma atitude purista face à minha língua/ se à partida tenho um aluno que não é/ que não tem como língua materna o Português/ à partida assumirei uma atitude de sobrevalorização/ de desvalorização se calhar desse aluno/ não tomarei em conta as necessidades especiais que ele tem porque não conhece/ não é um conhecedor da língua/ está em situação de desvantagem em relação aos outros alunos/ e tenho que ver a sua diferença como um <IND> como uma oportunidade também de eu enriquecer o meu conhecimento pessoal
- (60) S eu acho que <IND> têm que ser criadas turmas especiais/ aqui em Portugal não sei se existem/ em França eu sei que <IND> já aconteceu isso <IND> em França já/ já há um tempo atrás/ então criaram-se mesmo turmas de adaptação para esses alunos/ porque é impossível um/ um ucraniano que vem para uma turma/ onde todos sabem falar Português/ é impossível acompanhar e ele sente-se mesmo excluído da sua própria turma
- (61) CL e mesmo ao nível de formação de professores/ há que fazer algumas mudanças a nível de currículos de formação de professores/ porque é importante estar a dizer isto/ mas muito sinceramente não faço a mais pálida ideia/ de ahm em concreto/ se apanho/ se me pedem para ser eu a monitora de uma turma com as características/ que acabaste de enunciar/ não sei/ não sei// e aí acho que o Governo está um bocadinho atrasado <IND> estamos a avançar na Comunidade Europeia como qualquer um dos outros países/ mas estamos muito aquém// se calhar a formação de professores não passará tanto/ passa obviamente pelo Ministério da Educação/ as universidades nesse sentido têm a sua autonomia/ e eu acho que aqui passa se calhar muito mais pelos próprios currículos que são desenvolvidos pelas universidades em termos de formação de professores

(Anexo B-3, Sessão 3, #59-#61, veja-se #62-#73 que dão conta do desenvolvimento da interação).

Além disso, as futuras professoras começam a perceber a centralidade da LM no repertório plurilingue, nos processos de aprendizagem e de acesso ao sentido de novos dados verbais e, portanto, a atribuir-lhe um **lugar de maior destaque na aula de LE**. Esta valorização não deixa, no entanto, de ser problemática, como a sequência que seguidamente apresentamos o ilustra. Nela podemos observar o “inconveniente” que a presença do Português parece implicar em aula de LE (neste caso, o Francês⁸⁵):

- (169) S (não consigo perceber) como é que se pode/ fazer intercompreensão numa sala de aula/ sem// sem/ sem recorrer a outras línguas/ sem// por exemplo/ quando a

⁸⁵ Relembramos que, para além das futuras professoras que constituem o nosso caso em análise, fizeram parte da componente empírica desta investigação outras futuras professoras, de Português-Francês, e que, pelas razões explicitadas no Capítulo 1, Parte II, não foram alvo de análise neste estudo, mas que desempenharam um papel igualmente importante em todo o processo.

- T falou <IND> tem outras línguas/ e não sei/ acho que foi a Ana Sofia que disse// que não era possível
- (170) I não/ não/ eu disse precisamente que a intercompreensão poderá AJUDAR a integrar outras línguas// na aula de Francês// porque a intercompreensão+
- (171) AL <IND> a questão é que vocês não têm propriamente que/ aquilo que nós/ é que não temos propriamente que falar em Português/ por exemplo/ estar numa aula de Inglês ou Francês e falar Português/ mas vocês continuando a falar em Francês/ e nós em Inglês fazer referências a aspectos culturais/ ou linguísticos/ de outra/ de outra// ahm de outra língua/ de outro país ahm por exemplo/ eu não sei/ mas algumas palavras francesas terão/ terão uma ligação directa com o Português/ apesar de vocês não falarem em Português/ não explicarem em Português/ podem fazer uma referência à palavra portuguesa para chegarem a uma categorias gramatical/ para.../ ou então um aspecto da cultura// não sei/ nós podemos falar da expansão portuguesa// da colonização e depois/ relacionar também os Espanhóis como comparação/ tudo isto em Inglês/ sem usar o Português/ mas mencionar outros aspectos
- (172) CL por exemplo/ eu agora estava a dar a emigração e o livro/ o próprio livro é que propunha/ uma imagem/ tinha assim setas para vários lados/ e tinha a (*home*) escrita em várias línguas <IND – diz (casa) em algumas das línguas> em várias línguas e/ e/ a proposta do livro era mesmo essa/ era levar os alunos a olharem para a imagem e ver o que eles sentiam/ o objectivo era chegarem à emigração/ mas dava para levar para outros caminhos/ casa/ porquê?/ que casa é que escolherias?/ ou escolherias qualquer uma?/ escolherias aquela que está em Português?// os próprios livros indicam às vezes algumas formas de concretizar outras <IND>
- (173) R eu acho que depende dos níveis/ acho que é mais complicado quando são itens gramaticais//
- (174) S eu também acho
- (175) R os itens gramaticais
- (176) AL nós/ estou a falar da minha experiência/ tive que explicar as orações relativas/ a verdade é que acabei por fazer depois a explicação também em Português porque eles não estavam a entender/ mas inicialmente/ a ideia era só pegar numa express-/ numa oração relativa// e/ uma frase com uma oração relativa/ e uma em Português/ e eles através da portuguesa entenderem mais facilmente/ e em Inglês quer em Português conseguimos fazer o paralelismo/ ahm correcto/ sem qualquer tipo de interferências e/ e... [...]
- (178) AL e é óptimo para eles interiorizarem as regras/ <IND>
- (179) I e pode estar lá o Português
- (180) T isso depende/ depende da professora
- (181) I eu percebo o que tu queres dizer/ eu não acho <IND> eu não quero que aches que eu estou contra ti/ eu não estou contra ti/
- (182) T <IND – fala em simultâneo>
- (183) I desculpa se estou a transmitir essa ideia/ a ideia não é essa/ mas é assim/ se tu te propuseres numa aula/ eu vou utilizar várias línguas/ o Alemão/ o Inglês/ o Francês/ o Espanhol/ e o PORTUGUÊS// e aí como é que a professora vai dizer/ não/ não vai usar o Português//
- (184) S aí vai dizer/ não/ não vai usar outras línguas/ não vai usar outras línguas/ só vai usar o Francês <sorri> mas pronto/ isso agora não tem nada a ver/ é a ideia dela e ela fica/ isso não interessa

- (185) I OK../ eu só queria que vocês ficassem com a ideia de que/ de facto/ É possível// fazer
- (186) T eu não estou a dizer que seja impossível/ eu só estou a dizer que há certas pessoas que não têm essa mentalidade para aceitar essas coisas
- (187) S depois os nossos alunos estranham/ porque nesta aula vamos só falar Francês/ o que é que a professora tem/ está doente?/
- (188) I é complicado/ eu sei [...]
- (Anexo B-3, Sessão 2, #169-188; veja-se ainda na mesma sessão, #84-99).

Sobre esta sequência importa explicitar dois aspectos. Por um lado, através dela podemos ver o confronto entre a exclusão (imposta ou não) da LM do discurso de sala de aula e a “desdramatização”, para pegarmos nas palavras de Alegre (2003: 51), do seu recurso, o que nos leva a pensar que o recurso à LM se poderá tornar “*um dos grandes dilemas do professor de LE*” (Andrade, 1999: 148).

Pensamos que o dilema presente nas palavras de T (uma das professoras que participaram nas Sessões não analisada) terá a ver com a situação de avaliação formativo-profissional em que se encontra e com a concepção da sua supervisora relativamente à entrada da LM na “*circulação da palavra*” em sala de aula de LE. Estando a futura professora a ser observada e avaliada também ao nível dos conhecimentos linguístico-comunicativos e do desempenho em sala de aula, a presença da LM poderá ser entendida como um sinal de “*insegurança*” ou “*incompetência linguístico-comunicativa*” do professor, para adaptarmos termos de Andrade (1999: 143-144; 2000a: 64). Indo um pouco mais além, neste caso, a LM poderá ser eventualmente entendida como algo que vem prejudicar os alunos, distraíndo-os do objecto de estudo, a LE (Andrade, 1999: 140; Vieira, 1998: 89). Este parece-nos um aspecto a valorizar quando nos preocupamos com a construção de uma imagem plurilingue, particularmente em contexto de Prática Pedagógica.

Por outro lado, esta sequência dá a conhecer futuras professoras que, eventualmente não se deparando com o mesmo tipo de constrangimentos que as primeiras, parecem aceitar com menos reservas a presença da LM na aula de LE, mostrando-se mais capazes de identificar, a partir de situações concretas da sua acção educativa quotidiana, áreas potenciais de integração de outras línguas com finalidades de aprendizagem – por exemplo, de uma estrutura gramatical, portanto ao nível do funcionamento da língua, ou com finalidades de natureza mais intercultural.

Naturalmente que, no contexto da temática do plurilinguismo e da intercompreensão, pensar na LM não significará apenas pensá-la na sua mobilização pontual, não planificada, decidida no decurso da (inter)acção, como forma de reparação ou de ultrapassar problemas comunicativos relacionados com a circulação da palavra. Falamos de uma integração da LM *“previamente pensada e relacionada com actividades de linguagem a desenvolver na sala de aula” “servindo de suporte à aquisição”* de uma competência plurilingue e intercultural (cf. Andrade, 1999: 141-142; 2000a: 61-62; veja-se ainda Alegre, 2003, sobre a tradução pedagógica numa relação com a temática da intercompreensão).

Neste contexto, através das actividades subordinadas ao tema da *language awareness* (M3, A2, C3, cf. Anexo B-3, Sessão 5), as futuras professoras compreendem ainda o papel da **LM no desenvolvimento da consciência metalinguística** (cf. Andrade, 1995: 602; Vieira, 1998: 90). Assim, se lermos esta problemática, do papel da LM como recurso comunicativo-didáctico e aquisicional, à luz da dimensão *meta*, são vários os episódios que nos mostram as futuras professoras mais conscientes da sua importância na construção de um conhecimento plurilingue, nomeadamente porque *“o ensino/aprendizagem de uma LE em contexto escolar faz-se sempre após a aquisição/aprendizagem da LM”* (Andrade, 1995: 600, na esteira de Strauss, 1987: 30). As palavras de AL são disso exemplo:

“Muito provavelmente devido ao facto de que, até aos dez anos de idade (altura em que fui para o 5º ano de escolaridade), esta era a única língua que dominava, a minha aprendizagem de LEs foi sempre feita através da comparação com o Português. Na verdade, (sobretudo durante os primeiros tempos de aprendizagem das LEs) revelei sempre uma tendência não só para pensar primeiro em Português e só depois em Francês e Inglês, como também para traduzir as referidas línguas para Português. [...] continuo a considerar que a minha LM é a base de toda e qualquer aprendizagem que venha a fazer nesta área. Quer seja no estabelecimento de semelhanças ou diferenças, é impossível, quando aprendemos uma nova língua não a compararmos com os conhecimentos que já possuímos da nossa própria LM. Para além disso, transferimos também outras línguas e as estratégias utilizadas para resolver situações de comunicação ou aprendizagem em LM” (AL, Anexo A-4, R7, 06/02/2003).

As futuras professoras compreendem que, desenvolvendo essa consciência (meta)linguística, estarão a desenvolver a aprendizagem e o processo de transferência entre línguas, a estabelecer “traduções” interlinguísticas e estratégias contrastivas (LM⇔LE, LE⇔LE) (cf. Andrade, 1999: 145; Vieira, 1998: 89). Assim, a LM torna-se

impulsionadora de “*metaoperações*” e da “capacidade de *prestar atenção* às propriedades” das línguas (em aprendizagem), o que será dizer que “à *consciência* do acto linguístico e do acto de aprendizagem liga-se a capacidade de *reflexão*” (Andrade, 1995: 602). Independentemente da imagem da língua presente no fragmento que apresentamos, este clarifica, na primeira pessoa, o que acabámos de dizer:

“Deste modo, não devemos descurar de forma alguma a importância vital que quer a LM quer as LEs assumem no desenvolvimento de uma competência metalinguística. É através da LM que apreendemos a ideia de que uma língua é um sistema de regras, que muitas vezes são iguais de língua para língua mas que por vezes também podem diferir consideravelmente. Assim se justifica que uma das estratégias utilizadas com mais frequência pelos interlocutores para descodificar as mensagens seja o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre a LM e as LEs. Todavia, também é um facto que muitas vezes só reflectimos acerca da LM aquando da aprendizagem ou contacto com outras línguas. [...] Assim ao compararmos as línguas estamos também a reflectir sobre elas” (JO, Anexo B-4, R6, 06/02/2003; cf. ainda AL, Anexo A-4, R7, 06/02/2003).

Em síntese, as professoras em formação reavaliam o estatuto da LM na aprendizagem da LE. Estas actividades terão contribuído para que as futuras professoras se tornem mais atentas às transferências que os alunos realizam e à importância de as explorarem, o que será dizer de gerirem didacticamente o repertório comunicativo global dos seus alunos.

Consideremos o pensamento de CL:

“Efectivamente, tive já a oportunidade de pôr isto em prática e realmente a conclusão a que cheguei foi que a língua materna é absolutamente fundamental na aprendizagem da língua estrangeira. Isto aconteceu por ter questionado os meus alunos em relação à categoria gramatical da palavra “friendly”, a qual os mesmos se mostraram incapazes de identificar. Evidentemente, os alunos não entendiam o que a palavra estava a fazer na frase, nem a sua categoria morfossintática, não conseguindo assim encontrar num equivalente em português. Não colocando de lado outras hipóteses de interpretação do referido episódio, creio que o que importa reter é que se mostra cada vez mais fundamental o estudo da língua materna para que possa surgir esta tomada de consciência metalinguística das línguas estrangeiras. Sem este trabalho de reflexão acerca da sua própria língua, o aluno terá bastantes mais dificuldades em incorporar, com êxito, outras línguas no seu repertório” (CL, Anexo B-4, R5, 06/02/2003).

Notas sobre a Língua Inglesa

As actividades das Sessões parecem ter contribuído para que as professoras em formação comecem a **relativizar o estatuto da Língua Inglesa** na comunicação e na

própria aprendizagem. Este torna-se um aspecto de grande relevância face ao facto das formandas serem futuras professoras de Inglês LE e, portanto, de todo o trabalho em sala de aula inter-depender de uma representação do objecto a fazer aprender, bem como de nos situarmos num contexto didáctico preocupado com os inconvenientes que a adesão geral ao princípio de uma língua mundial poderá trazer, designadamente ao nível da sustentabilidade linguística, da “falsa” partilha cultural e pessoal, do imperialismo linguístico, da perda identitária e da depreciação potencial de outras línguas, falantes e culturas, o que será dizer uma desvalorização do plurilinguismo e uma sobrevalorização de uma língua em particular (cf. Beacco & Byram, 2003; Crystal, 2006; Doyé, 2005; Moreira, 2006; Pinto, 2005; PNUD, 2004; Sá, 2007; Skutnabb-Kangas, 2004; Stegmann, 2007: 75).

Para esta mudança de perspectiva das professoras em formação terá contribuído a aquisição de conhecimentos sobre o mundo mais vasto das línguas e das culturas e da existência de problemas sociolinguísticos em diversos pontos do mundo (cf. Sessões 2 e 3, Anexo B-3). Esse reconhecimento está patente nas palavras seguintes:

“Penso que todas as actividades que realizei, relacionadas com o tema “O Mundo das Línguas e das Culturas”, me fizeram encarar as diferentes línguas e culturas do mundo com uma maior abertura, na medida em que reconheço que, por vezes, sou um pouco purista em relação à Língua Inglesa, chegando mesmo a afirmar, tal como aconteceu numa das sessões, que esta deveria sobrepor-se a outras. No entanto, aquilo que quero dizer é que o Inglês será o caminho, para muitos países, para o desenvolvimento a vários níveis, desde que as suas culturas e línguas, e, portanto, as suas identidades, não sejam danificadas” (ES, Anexo B-4, R3, 16/01/2003).

Uma reflexão, que ES sentiu necessidade de escrever, fruto desta discussão na Sessão 2:

- (35) I toda a gente concorda com a opinião da ES?
- (36) ES atenção <IND> atenção o Inglês como uma língua/ não apagando a identidade das pessoas/ não é isso/ mas como uma língua funcional e... que leve à (internacionalização)
- (37) T eu não sei até que ponto o Inglês consegue exprimir/ toda aquela riqueza que as outras línguas têm/ não sei até que ponto o Inglês consegue
- (38) ES <INT> exacto/ mas é isso que eu estava a dizer/ como língua funcional// não como língua de
- (39) T <INT> funcional+/ pronto/ de aeroporto não é?/ de viagem/ a pessoas tem aqueles/ aquelas senhoras que falam
- (40) ES prática

- (41) T prática/ pois/ porque de resto eu creio que não dá para exprimir/ para expressar todos aqueles sentimentos que <IND> <falam em simultâneo>
- (42) ES <IND>
- (43) T mas (concordo) que também há outras línguas que podem perfeitamente fazer o que o Inglês faz [...]
- (55) I [...] a ESque acha que o Inglês pode servir como uma língua prática e funcional// ahm e que deveria ser mais ahm utilizada/ vamos dizer assim/ ahm a T/
- (56) T eu não estou contra a
- (57) I <INT> sim/ mas eu percebo/ mas a T saltou para outro ponto que é/ aquilo que o Fernando Pessoa diz/ não sei agora se temos ali <aponta para o quadro onde está o esquema das actividades seleccionadas e resolvidas>/ numa das actividades/ que é/ utilizamos o Inglês para... o pragmático/ e o Português para o que sentimos/ para expressar aquilo que sentimos/ não é?
- (58) ES e ainda bem que sim <IND>
- (59) T eu penso que em casos como a Índia/ o Inglês/ é claro que facilita muito a vida à população// ahm
- (60) I mas que riscos é que vocês acham que surgem daí?/
- (Anexo B-3, Sessão 2, #35-60).

Neste contexto, à luz de discussões anteriores (Sessão 2, #02-30, Anexo B-3) em relação aos estatutos e às funções que as línguas vão assumindo nos diversos países, nas sociedades multiculturais e na vida das pessoas e nas suas identidades, as professoras em formação vão fazendo uma leitura mais crítica à supremacia de uma língua na comunicação, percebendo as possibilidades de uma “compreensão multilingue”, como uma delas refere (cf. Anexo B-3, Sessão 3, #94-99).

Assim, o reequacionamento do papel e do estatuto da língua inglesa por parte das futuras professoras torna-se essencial considerando que parece ir no sentido de que, mediante determinadas circunstâncias,

“não é necessário recorrer a uma língua franca para que falantes de línguas diferentes possam comunicar com eficácia (sobretudo se as línguas em questão pertencerem a um mesmo ramo linguístico, como é o caso das línguas românicas mencionadas). Dado que têm uma raiz comum e apresentam, consequentemente, muitas características semelhantes, a teoria que subjaz a este projecto [Galanet] prevê que os falantes sejam capazes de comunicar entre si (compreender e produzir) sem recorrer a uma outra língua. [...] Uma comunicação deste género, em que cada um é capaz de se exprimir na sua própria língua e ser compreendido pelo outro, põe por terra a necessidade de uma língua franca” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003).

Esta relativização da língua inglesa permite que as professoras olhem para as línguas mais equitativamente. No entanto, esse cenário não significa a inexistência de dificuldades por parte dos interlocutores, como reconhece JO:

“Penso que a maior dificuldade que iria sentir seria manter-me fiel ao princípio de que só poderia comunicar utilizando a minha LM, uma vez que na maioria das vezes quando nos apercebemos de que o Outro sente dificuldades em nos compreender, temos tendência a recorrer a outra língua que consideramos ser mais universal. Contudo, aquilo que me parece realmente pertinente neste Chat é precisamente fazer com que todos os falantes, a partir dos conhecimentos que possuem das línguas acedam à mensagem transmitida (JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003).

Assim, *“num contexto em que o Inglês se tornou uma escolha obrigatória, incontestada e aceite por todos como quase um requisito para a inserção na vida activa”* (Andrade & Moreira et al., 2002: 3; Crystal, 2006; Pinto, 2005), discussões como a que seguidamente apresentamos remetem-nos para a importância do tratamento formativo da temática da intercompreensão:

- (72) I [...] vamos então/ para o campo da sala de aula// [...] o que é que vocês pensam poder fazer na vossa sala de aula/ com os vossos alunos/ para desconstruir um pouco esta ideia/ [...] e tendo em conta as directrizes que vêm nos programas e... que fala muito da competência plurilingue// não é?/ como é que vocês conseguem [...] desconstruir essa ideia/ um aluno que chega a uma sala de aula com/ eu quero aprender Inglês/ por exemplo numa aula de Francês// não gosto nada de Francês/ tive que vir para Francês/ que chatice/ o que eu quero é Inglês/ o Inglês é que é bom/ o Inglês é que serve// o que é que vocês podem fazer para ahm desenvolverem essa competência plurilingue// aqui vista não com por vezes é vista/ como ser capaz de ser poliglota// não é a mesma coisa/ não é?/ ahm e qual o papel da intercompreensão?
- (73) R eu acho que nós devemos nas aulas sensibilizar os nossos alunos pelas diferenças e semelhanças entre línguas/ acontece muitas vezes que nós damos uma palavra em Francês e que eles não entendem/ e nós recorremos ao Inglês/ ao Espanhol/ ou a línguas que eles já aprenderam/ e realmente quando eles/ até com o Português/ fazer a comparação com o Português/ eles realmente <IND> e eu acho que se os alunos conseguirem rentabilizar o que eles já adquiriram/ de outras línguas/ outras disciplinas/ acho que vai tornar mais fácil/ e vão-se tornar mais autónomos [...]
- (75) CL sim/ de facto/ por exemplo/ nós na nossa turma/ de vez em quando tentamos ver como é que eles/ se eles conseguem ou não chegar/ à outra língua/ aquela palavra inglesa/ mas o que nós temos notado é que eles até sabem/ mas não estão minimamente abertos a isso// o que é que vez aqui nesta palavra/ não achas que há aí
- (76) I então o que é que falta aos vossos alunos?
- (77) CL/JO motivação
- (78) I acham que é só motivação?
- (79) JO no nosso caso é/ mas normalmente/ se calhar
- (80) I <INT> porque eu posso estar muito motivada e não saber como fazer
- (81) CL eu acho que são métodos de trabalho que lhes faltam
- (82) JO e não só porque/ ainda está muito institucionalizada esta ideia de que/ Inglês Inglês/ Francês Francês/ Português Português/ não há cá misturar as coisas/ tem que partir tudo de um trabalho de desconstruir esta ideia/ mas se calhar/ não é

um professor sozinho que o consegue fazer/ esta ideia tem que ser veiculada por um grupo todo dentro de uma escola para que/ toda a gente em conjunto se conseguir misturar ahm sem criar confusão/ claro/ numa aula de Inglês o Francês ou o Alemão/ aproveitando sempre os alunos cuja língua materna poderá ser essa língua estrangeira/ mas/ tem que haver uma mudança de atitude e de/ mentalidade/ porque sem isso/ acções esporádicas não dão resultado

- (83) **AL** (tenho) uma experiência numa aula de inglês/ estava a tentar explicar através do Português uma palavra em Inglês/ católica/ e eles não estão minimamente habituados a fazer isso// <IND> com o que é que vocês acham que isto se parece/ não foram capazes/ que outra língua?/ <IND> e se calhar também têm poucas línguas/ têm pouco conhecimento tanto do Inglês como do Francês/ quanto mais serem capazes de estabelecer comparações com outras línguas

(Anexo B-3, Sessão 2, #72-83).

Como **grande conclusão** sobre o que temos vindo a dizer até agora, diremos que as professoras em formação mostram compreender que as aprendizagens não podem ser estanques, reconhecendo a importância de um trabalho conjunto dos professores na construção de um currículo mais “amigo” das línguas e dos conhecimentos dos alunos, bem como de um trabalho sistemático e continuado potenciador da intercompreensão em acção, o que será dizer potenciador de novos hábitos de raciocínio linguístico, proporcionando aos alunos *“involvement in and access to new practices and, in the case of classroom-based language learning, to new instructional practices. The more frequent and varied the practices are in which learners participate, the more expansive their language knowledge is likely to be as compared to those with fewer and less varied experiences”* (Hall, Cheng & Carlson, 2006: 231). Encontramos em AL a expressão desta última ideia:

“Em termos gerais, considero que os problemas de intercomunicação se resolverão, na sua totalidade, com a prática. Isto é, em quantas mais situações de intercomunicações nos envolvermos e com quantas mais línguas e pessoas comunicarmos, menos problemas teremos. Os meus conhecimentos da língua francesa e latina facilitam-me em muito a compreensão dos enunciados proferidos pelos intervenientes deste Chat (visto tratarem-se de línguas românicas). O grande problema que daqui me advém decorre precisamente do facto de eu não ser uma “participante frequente” deste tipo de comunicações” (**AL**, Anexo B-4, R6, 30/01/2003).

A vontade de novas experiências

Finalizamos este relato em torno da construção de conhecimento teórico em intercompreensão, dando lugar à dimensão emocional inerente a toda a construção de conhecimento (cf. Parte I, Capítulo 2), que nos ilustra os receios de quem sente alguma

falta de confiança em (fazer) construir conhecimento em intercompreensão. Além disso, aliada a esta insegurança surge algum “cepticismo” quanto à possibilidade de concretização do que reflectiram ao longo das Sessões em actividades de sala de aula (cf. Anexo B-3, Sessão 6, #52-58, #61-64).

Estes sentimentos tornaram-se mais evidentes nas reflexões finais do Caderno de Reflexões (Anexo B-4) e ao longo do trabalho desenvolvido na Sessão 6, centrado no Acto III – A sala de aula (Anexo B-6). Esta sessão foi o ponto de partida para o contacto com materiais didácticos e actividades plurilingues que trabalham a competência plurilingue, tanto em ambientes formais, nas várias aulas de língua (Francês, Alemão, Português, ...), como em ambientes informais (ateliers linguísticos). As professoras em formação foram chamadas a analisá-los e sobre eles reflectirem, a pensarem as suas práticas (futuras) de sala de aula à luz dessas propostas; no fundo, a vislumbrarem-se como professoras “da intercompreensão” através das actividades de aprendizagem que tais materiais proporcionariam.

Sendo este um momento de preparação para a intervenção didáctica das futuras professoras, e apesar de reconhecerem que a análise de alguns dos materiais as terão ajudado a perspectivar esse trabalho (cf. Anexo B-3, Sessão 6, #38-45), estas vêm-se confrontadas com os seus (des)conhecimentos de natureza prática, reconhecendo uma complexidade para a qual não se sentem preparadas.

Assim, umas mais do que outras, as professoras em formação manifestam a avaliação que fazem do conhecimento até agora construído, dando-nos a conhecer as movimentações que vão ocorrendo entre o que já sabem (ou sentem saber) e aquilo que ainda não sabem (ou julgam não saber). Trata-se de verbalizações que nos direccionam para a imagem de si como aprendentes/professoras de línguas face à possibilidade de concretizarem, em sala de aula, tudo o que já aprenderam – sentem-se ainda “verdes” –, reconhecendo que as angústias que sentem são características de um processo evolutivo de construção de conhecimento:

“Há, contudo, um longo caminho a percorrer a este nível, até porque considero que o tempo de que dispusemos para este percurso de formação [sessões] foi um pouco “reduzido” (tendo em conta todas as actividades que estamos a desenvolver simultaneamente). Considero que os aspectos em que preciso de investir mais nesta área correspondem à capacidade de desenvolvimento de

actividades e estratégias (de intercompreensão) nos domínios da leitura/compreensão escrita, compreensão e produção oral e funcionamento da língua. [...] Relativamente ao projecto de investigação-acção propriamente dito (a primeira grande oportunidade de concretizar/rentabilizar os conhecimentos adquiridos) sinto-me simultaneamente entusiasmada e receosa. Entusiasmada porque considero que este projecto trará uma “lufada” de ar fresco às minhas aulas (embora tente sempre diversificar o mais possível as actividades realizadas em sala de aula, a verdade é que eu própria sinto que muitas das vezes estou a cair num “lugar comum”) e poderá ajudar-me não só a resolver algum dos meus “problemas”/necessidades de formação, como também e sobretudo dificuldades ao nível do processo de aprendizagem dos meus alunos. Receosa, visto que não sei até que ponto serei capaz de gerir adequadamente actividades deste tipo. Tal como tenho vindo a expressar ao longo desta reflexão, os meus maiores receios residem na minha (in)capacidade de actualizar tudo aquilo que aprendi, em estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática (aliás um receio bem característico de alguém que está a iniciar a sua carreira docente)” (AL, Anexo B-4, R10, 26/02/2003; cf. ainda Anexo B-4: CL, R2, 09/01/2003; ES, R6, 07/02/2003; JO, R6, 06 e 07/02/2003).

Para terminar, diremos que as sessões terão proporcionado às futuras professoras a construção de bases teóricas necessárias para o desenvolvimento da intercompreensão (dentro e fora da sala de aula) e as fez reflectir acerca do conhecimento que precisarão desenvolver, algumas delas sendo, apesar das inseguranças, capazes de “esboçar” um projecto plurilingue (AL e ES, cf. Anexo B-4, AL, R10, 26/02/2003). Como dissemos noutro espaço sobre estas mesmas professoras em formação, *“nous sujets ont très bien compris l’importance de travailler l’intercompréhension, mais ils nous donnent des indices sur le besoin d’une confrontation à des pratiques didactiques plus concrètes dans le sens d’une (re)construction personnelle de leur action éducative”* (Andrade & Pinho, 2003: 181), necessariamente porque o conhecimento didáctico se desenvolve no diálogo entre a teoria e a prática e nas sinergias daí resultantes.

É precisamente sobre esta dimensão da acção, ou seja, sobre os projectos plurilingues que as professoras em formação construíram e sobre a “intercompreensão em acção”, que falaremos no próximo ponto.

3.3. Da acção

Da Acção refere-se, brevemente, a todo um processo de configuração do conhecimento conceptual sobre a intercompreensão em *projectos plurilingues*, em *desenhos curriculares* através dos quais as professoras em formação procuram concretizar uma imagem plurilingue da língua e assumir-se como “professoras da intercompreensão”.

Situamo-nos, neste enquadramento, no domínio de um *aprofundamento* de teor mais *reflexivo-accional*, porque sustentado numa dimensão mais prática e interventiva, dando continuidade ao ciclo formativo em intercompreensão, uma prática que se procura configuradora de esquemas de pensamento e acção. Este *da acção* vem possibilitar que algo que já foi menos exterior às futuras professoras, o discurso do plurilinguismo e da intercompreensão, agora teoricamente mais compreendido e valorizado, simultaneamente regado com o “encantamento da possibilidade” (Larrosa, 2007⁸⁶) mas também com o da incerteza, possa ser contextualmente configurado e reconstruído através de *projectos plurilingues*, porque dialogado com a situação, o que será dizer com as circunstâncias condicionais dos contextos e dos seus actores.

Feito o breve enquadramento deste *da acção*, recuperamos o nosso relato para ver como as professoras em formação geriram o currículo em línguas no âmbito do ensino de uma língua específica na relação com a intercompreensão. Isto será dizer que apresentaremos as leituras “curriculares” de que foi alvo o conhecimento teórico-conceptual anteriormente construído, os enfoques didácticos privilegiados e como foram “desenhados” e concretizados. No fundo, damos informação sobre os passos que deram as professoras em formação na construção de uma teoria prática em intercompreensão.

⁸⁶ Anotações de uma Conferência de Jorge Larrosa sobre o tema “*Notas para uma Pedagogia Experiencial*”, no contexto do Ciclo de Seminários/Conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose”, decorrido no âmbito da disciplina *Cultura, Conhecimento e Identidade*, ministrada por Idália Sá-Chaves no contexto do Doutoramento de base curricular, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, 2 de Fevereiro de 2007.

3.3.1. A caminho da inter-acção: os projectos plurilingues

A imagem plurilingue configurou-se em dois projectos (um projecto correspondente a cada duas professoras) que envolveram duas turmas do 10.º ano, Inglês LE, nível 6, turmas partilhadas nas quais as professoras em formação leccionavam colaborativa e alternadamente⁸⁷. Os projectos decorreram durante o mês de Maio do ano lectivo 2002/2003, cerca de três meses após as sessões de formação, e abarcaram seis aulas no seu conjunto (projecto 1 – quatro aulas e projecto 2 – duas aulas).

Cada projecto procurou dar uma leitura particular da intercompreensão, não esquecendo que **o trabalho didáctico com a noção de intercompreensão se concretizou no trabalho com a competência plurilingue dos alunos**. Assim, a temática surgiu na relação com a abordagem de conteúdos gramaticais (projecto 1 de AL e ES) e na relação com a motivação para a aprendizagem de línguas (projecto 2 de CL e JO). Comum aos dois projectos foi a unidade do programa em que estas actividades foram curricularmente inseridas – *Space Exploration*. Seguindo um dos adágios da investigação-acção, cada projecto teve como ponto de partida um problema sentido pelas professoras em formação, neste caso a um nível micro – da sala de aula.

Centremo-nos, neste alinhamento, em cada um dos projectos plurilingues conceptualizados.

O projecto 1 – *A abordagem de conteúdos gramaticais em Língua Inglesa: o contributo da Intercompreensão* teve como ponto de partida a problematização por parte de AL e ES sobre a actuação em relação ao ensino da gramática, pois constataram que:

“ao longo deste ano lectivo, (nas aulas de Língua Estrangeira) [...] temos uma certa tendência para, na abordagem de conteúdos gramaticais, assumirmos uma postura extremamente expositiva, a qual se caracteriza pela utilização de um discurso eminentemente metalinguístico. Tendo em consideração que estamos perante uma turma constituída por alunos cujo perfil de aprendizagem é maioritariamente holístico (o que faz com que estes não precisem, por conseguinte, de reflectir acerca das “regras” subjacentes à Língua Inglesa), a nossa postura em sala de aula acaba, na maior parte das vezes, por se tornar pouco facilitadora do processo de ensino-aprendizagem que se pretende estabelecer” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

⁸⁷ Relembramos que, no contexto do estágio integrado, as professoras em formação partilhavam em grupos de duas uma turma de Português e uma turma de Inglês.

Antes de avançarmos, parece-nos relevante uma paragem para tecermos algumas considerações relativamente a esta passagem, cuja análise nos suscitou algumas inquietações e dilemas interpretativos. Diremos, assim, que se reveste de toda a pertinência a vontade que as futuras professoras manifestam em agir sobre “uma postura extremamente expositiva” “na abordagem de conteúdos gramaticais” e sobre a sobrevalorização, como nos parece ser o caso, dessa exposição, que consideram “pouco facilitadora do processo de ensino-aprendizagem”. Destas explicitações inferimos que AL e ES darão demasiado enfoque à estrutura gramatical e ao domínio da terminologia gramatical em detrimento do seu valor comunicativo⁸⁸, o que nos vem remeter para a necessidade de desenvolvimento de outros modos de trabalho com a gramática, um aspecto com o qual as professoras em formação se mostram preocupadas (mas voltaremos a este aspecto na discussão da *intercompreensão em inter-acção*, 3.3.2. neste capítulo).

Contudo, um olhar mais atento ao desenrolar do discurso leva-nos a problematizar a questão da metalinguagem (e do entendimento que dela têm AL e ES) e da reflexão sobre a língua que parecem adquirir aqui uma nuance algo negativa, sobretudo na relação com o enunciado “[os alunos] não precisam, por conseguinte, de reflectir acerca das “regras” subjacentes à Língua Inglesa”. Ainda que possa ser um problema de concretização de pensamento e AL e ES se estejam a referir a uma reflexão em termos das estruturas da língua *per se*, parece-nos importante estarmos atentas a estes aspectos, sobretudo se pensarmos no carácter metalinguístico e metacomunicativo da aula de línguas e se recuperarmos aqui a importância que as professoras em formação anteriormente haviam reconhecido ao desenvolvimento das competências metalinguística, estratégica e de aprendizagem nos processos de aprendizagem, plurilingue e de intercompreensão.

Julgamos que as nossas preocupações se tornam mais claras se nos detivermos em dois dos quatro grandes objectivos delineados para este projecto, tal como explicitados no Relatório Final,

⁸⁸ O que virá a acontecer nas aulas de implementação deste projecto, como teremos oportunidade de observar, apesar do objectivo ser precisamente o contrário, o que mais uma vez nos mostra a dificuldade em fazer diferente.

“✍ Desenvolver estratégias/actividades que:

- nos levassem a adoptar uma postura menos metalinguística em sala de aula (nomeadamente na abordagem de conteúdos gramaticais);

- permitissem aos alunos aceder de uma forma mais fácil (interessante e inovadora) às principais características de um determinado conteúdo gramatical” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003),

que nos mostram um discurso “misturado” e até contraditório, se analisado à luz do que temos vindo a dizer, e que nos leva a questionar: o que é uma postura menos metalinguística? As “principais características” serão as estruturas? Como poderá a competência gramatical ser trabalhada e qual o lugar das actividades *meta*, neste caso metalinguísticas e metacomunicativas, na aula de língua? Recuperaremos estes aspectos mais à frente na análise.

Retomando a nossa descrição, a intercompreensão surge, neste projecto, como uma estratégia didáctica que AL e ES esperam usar para fazer face às preocupações relativamente à abordagem de conteúdos gramaticais, nomeadamente porque “*é uma área ainda pouco explorada e em relação à qual pensamos ser interessante investir*”, explicando que

“Na verdade, embora tudo o que diga respeito à Intercompreensão seja ainda uma novidade, a verdade é que, tendo em conta os materiais a que pudemos aceder durante o período de formação, se verifica um maior (mais constante) investimento na sensibilização à diversidade linguística e cultural do que propriamente no desenvolvimento de estratégias que permitam facilitar o processo de ensino-aprendizagem relativamente a aspectos tão específicos como um determinado conteúdo gramatical” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Uma posição que não impede que definam outro dos objectivos deste projecto, mais relacionado com finalidades formativas da intercompreensão:

“✍ Sensibilizá-los [os alunos] para a aprendizagem de novas línguas e culturas (objectivo que, como já foi referido anteriormente, se encontra subjacente a qualquer actividade realizada neste âmbito)” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

No que aos objectivos mais gerais diz respeito, assinalamos um último que vem destacar precisamente a *natureza reflexiva* da aula de línguas, ao remeter para uma *dimensão metaprocessual* e para as “circulações entre línguas” de Coste (2001a), portanto para um trabalho de reflexão em torno do repertório linguístico-comunicativo e de aprendizagem dos alunos:

“✍ Fazer os alunos reflectir acerca da importância do recurso a outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Um propósito nem sempre alcançado, como teremos a oportunidade de ilustrar, relembrando-nos a dificuldade da construção da sala de aula enquanto espaço metaprocessual, em que produtos e processos sejam simultaneamente desenvolvidos.

Relembrando o enfoque deste projecto, o ensino da gramática, o conteúdo gramatical seleccionado de acordo com o cumprimento da planificação anual desenhada para esse nível de aprendizagem (10.º ano, nível 6) foi a Voz Passiva que, tendo em conta os objectivos que AL e ES se propunham alcançar,

“não só se apresentava como o conteúdo gramatical mais paradigmático no que diz respeito à temática da *Intercompreensão* (a Voz Passiva constrói-se exactamente da mesma forma em qualquer uma das línguas que tivemos oportunidade de analisar), como também estava completamente adequado à temática em estudo (“Space Exploration”)” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Estas intenções constituíram-se em objectivos e tarefas específicos, apresentados na seguinte tabela, que procura ser uma síntese esquemática deste projecto:

Projecto 1				
A abordagem de conteúdos gramaticais em Língua Inglesa: o contributo da Intercompreensão.				
Aulas	Duração	Data	Objectivos específicos	Tarefas
4	90'	14/05/2004	(1) “Show they can select some vocabulary from a text written in an unknown language by using their previous knowledge on other languages” (P1-A1); (2) “Show they are able to get the contents of the above-mentioned text by: choosing a sentence that summarizes the contents of the text; solving a true or false exercise; ordering paragraphs” (P1-A1); (3) “Be able to show they can find similarities in terms of lexicon between the different languages by filling in a table” (P1-A1, P1-A2).	Interpretação
	45'	16/05/2004		
	90'	21/05/2004		
	20' (90')	28/05/2004		
			(5) “Identify the Passive Voice by referring to its main features as well as the importance of using it” (P1-A2, P1-A3 “identify sentences in the Passive voice by referring to its main features”; “be aware of the uses of the passive”).	Metalinguísticas e metacomunicativas
			(10) ✍ Fazer os alunos reflectir acerca da importância do recurso a outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira” (RelFinal, Set/2003).	Treino
			(4) “Have become aware of the importance of using other languages to communicate, as well as of learning them” (P1-A1, P1-A2, P1-A3).	Metaprocessuais
				Formativas

Tabela 9 – Síntese das principais características do Projecto 1

Por seu lado, o projecto 2 – *Intercompreensão em sala de aula – Contributos para a aprendizagem da língua inglesa* teve como ponto de partida a preocupação de CL e JO com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a desmotivação que tinham vindo a demonstrar até à data, uma inquietação já verbalizada nas sessões de formação (veja-se Anexo B-3, Sessão 6, sequência #66-69 de onde se pode traçar a origem deste projecto) e bastante clara nas palavras das próprias:

“Efectivamente, não foi muito difícil para nós encontrar um aspecto problemático na nossa Prática Pedagógica pois tínhamos em mãos uma turma do 10ºano, níveis 4 e 6 de Inglês, que apresentava uma atitude de bastante recusa em relação às línguas estrangeiras, nomeadamente a língua inglesa, na qual evidenciavam ainda bastantes lacunas na sua formação. Assim, resolvemos pôr o nosso projecto em prática sob uma perspectiva bastante clara, de que forma a intercompreensão nos poderia auxiliar a estimular a aprendizagem da língua inglesa, assim como podemos ver no título do nosso trabalho” (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Podemos, então, explicitar que as grandes finalidades deste projecto foram:

- por um lado, sensibilizar para a aprendizagem de outras línguas em geral e da língua inglesa em particular, pois CL e JO concluíram que *“era imperativo e urgente implementar actividades que sensibilizassem os alunos em questão para o desenvolvimento de uma atitude mais empenhada e aberta face ao contacto com outro, à sua diferença e especificidade”* (Anexo B-6.2), e
- por outro, mostrar [aos alunos] *“que as línguas não são ilhas, isoladas umas das outras, mas que é possível estabelecer pontes entre elas e, partindo de determinada língua, podemos entender outras, como é o caso entre a língua inglesa e a língua alemã”* (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Com efeito, este projecto teve prioritariamente como propósito agir sobre as motivações e as disponibilidades dos alunos para a aprendizagem linguística, o que será dizer trabalhar a *dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue* (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003), levando os alunos a focalizarem-se nas semelhanças e nas diferenças entre dados verbais já ou eventualmente conhecidos e outros menos conhecidos ou desconhecidos, num processo de mobilização e rentabilização dos seus repertórios.

Foi neste sentido que CL e JO tentaram articular a intercompreensão no processo de aprendizagem da língua inglesa com a unidade que na altura estavam a desenvolver, a leitura e análise da short-story *“The Return of the Moonman”*, *“tendo em conta que esta*

terminava de uma forma bastante propícia a podermos improvisar um pouco, encontramos uma forma bastante simples de implementar o projecto” (cf. Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Simplificando, a seguinte tabela procura esquematizar as intenções de CL e JO, dando conta dos objectivos e tarefas específicos deste projecto:

Projecto 2				
Intercompreensão em sala de aula – contributos para a aprendizagem da Língua Inglesa.				
Aulas	Duração	Data	Objectivos específicos	Tarefas
2	90' 45'	13/05/2004 19/05/2004	(6)“Be able to find similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian, and Spanish)” (P2-A1 e 2);	Interpretação
			(7)“Identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English” (P2-A1 e 2).	Produção
			(8)“Translate an extract of the texts into Portuguese/ English” (P1-A1 e 2).	Interpretação/ Produção
			(9)“Have developed some techniques concerning the transference of knowledge from certain languages to others” (P2-A1 e 2).	Metaprocessual
			(11) sensibilizar para a aprendizagem de outras línguas e da inglesa em particular.	Formativa

Tabela 10 – Síntese das principais características do Projecto 2

Um último aspecto a mencionar encontra-se relacionado com a abertura das fronteiras linguístico-disciplinares da aula, isto é, com as línguas que as professoras em formação “chamaram” à aula de língua inglesa. Assim, a diversidade linguística com que os alunos puderam contactar nas aulas de cada um dos projectos encontra-se sistematizada na tabela que se segue:

Línguas envolvidas		
Projecto 1	Inglês Francês Espanhol	Neerlandês
Projecto 2	Italiano Português	Alemão

Tabela 11 – Diversidade linguística em aula de Inglês

Como se pode verificar, houve línguas comuns aos dois projectos (Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Português) e línguas específicas (Neerlandês e Alemão). Devemos, a este propósito, particularizar um pouco e explicitar que, pelo menos no que diz respeito ao projecto 1, a escolha das línguas a integrar curricularmente se baseou nos resultados de um questionário aos alunos que teve como objectivo desenhar uma biografia linguística dos mesmos (cuja análise nos é possível aceder no Relatório Final, cf. Anexo B-6).

AL e ES pretendiam *“conhecer as línguas que estes dominam, conhecem ou ouviram falar”* e assim *“conhecer um pouco melhor os [...] alunos no que concerne os seus conhecimentos linguísticos”*. Ao verificarem a homogeneidade dos seus alunos, concluem que *“os conhecimentos linguísticos que estes possuem se parecem cingir à aprendizagem que é promovida em contexto escolar”* (cf. estudo de Simões, 2006, com resultados semelhantes). AL e ES sentiram necessidade de *“serem mais criteriosas no que diz respeito à escolha das línguas a utilizar nas actividades do projecto”* (cf. Anexo B-6, RelFinal de AL e ES, Set/2003), uma estratégia que vai ao encontro do que expressam nas sessões de formação a propósito das vantagens da realização de biografias linguísticas⁸⁹.

Já em relação ao projecto 2, a escolha do Alemão em particular decorreu de duas razões, nas palavras de CL e JO: *“em primeiro lugar, por ser uma língua pouco familiar entre os nossos alunos e acerca da qual o seu conhecimento era bastante reduzido⁹⁰; em segundo lugar, pelos pontos de contacto que tem com a língua inglesa e, conseqüentemente, os benefícios que daí podíamos tirar”* (Anexo B-6, RelFinal, Set/2003).

Além disso, a selecção de línguas pertencentes à família românica terá igualmente tido a ver com o facto de CL e JO *“rece[rem] a falta de receptividade, e até mesmo alguma relutância, por parte destes alunos em relação ao tratamento de línguas, na sua maioria, para eles desconhecidas”* (Anexo B-6.2).

⁸⁹ De referir que o objectivo deste questionário foi unicamente esse, não tendo sido realizada qualquer actividade com finalidades formativas com os alunos, por exemplo, sobre as línguas e os papéis e os estatutos destas nas suas vidas, como as futuras professoras chegaram a sugerir sobre um possível trabalho com a biografia linguística em contexto escolar (cf. ponto 3.2.2 deste capítulo).

⁹⁰ É interessante referir que há um aluno na turma do Projecto 2 que sabe Alemão, mas que CL e JO só vão descobrir no decorrer da Aula 1, precisamente a aula do “atelier” dedicado a essa língua, daí que concluamos que não terá havido um trabalho preparatório de pesquisa sobre o histórico linguístico-comunicativo dos alunos. Como referem, esta foi uma “agradável surpresa” que veio a ser determinante na dinâmica da aula, sobretudo face à “postura relutante ao contacto com uma língua que desconheciam [o Alemão]”. O aluno mostrou-se essencial, na perspectiva de CL e JO, para a desinibição dos restantes alunos.

Interpretando as escolhas das professoras em formação, diremos que estas procuraram conhecer um pouco melhor as línguas que os alunos consideram fazer parte do seu repertório plurilingue (ainda que nem sempre disso estejam conscientes), mostrando uma preocupação pedagógico-didáctica com a possível insegurança linguística dos alunos (cf. Calvet, 2000, e Coste, 2005a, sobre a questão da (in)segurança linguística⁹¹ numa relação com a competência plurilingue), mas também com a apresentação de línguas tipologicamente mais próximas entre si, incluindo a LM dos alunos⁹². No entanto, as escolhas linguísticas não recaíram apenas em línguas da mesma família linguística (neste caso, a românica), tendo sido seleccionadas duas línguas de outra família, a germânica, um sinal de que as futuras professoras compreenderam que o trabalho com a competência plurilingue e com a intercompreensão em contexto escolar *“permet aussi [l’apprennent] de sortir de sa famille linguistique, à la condition d’avoir une clef, c’est-à-dire qu’elle peut s’appliquer à la compréhension de l’allemand et du néerlandais à partir de l’anglais”* (Blanche-Benveniste, 2006: 11, in Santos, 2007: 524).

Feita a contextualização dos projectos, é chegada a altura de entrarmos no mundo da sala de aula, de entrarmos na *intercompreensão em inter-acção*.

3.3.2. O conhecimento didáctico em inter-acção

“l’interaction est le lieu où se joue, au sens sérieux du terme, à la fois l’intercompréhension, l’action qui lui est liée et la construction de nouveaux savoirs et savoir-faire” (Vasseur, 2005: 15).

Pretendemos agora dar conta da perspectiva mais compreensiva e global do agir didáctico das professoras em formação, proporcionada pela estruturação do discurso da interacção em sala de aula de cada um dos projectos plurilingues. Reiteramos, à luz do

⁹¹ Definição, segundo Coste : “L’insécurité ou la sécurité linguistique tient au rapport qu’établit un locuteur entre sa propre performance langagière (telle qu’il se la représente) et une norme sociale externe (telle aussi qu’il se la représente ou qu’elle lui est présentée). Il y a insécurité chaque fois que je me perçois dans ma prestation comme inadéquat au regard d’un standard, d’un niveau d’exigence, d’une norme que d’autres, plus “compétents”, plus “légitimes” sont à même de respecter. La question est donc celle de la relation posée entre un jugement de normativité et une auto-évaluation” (2005a).

⁹² Coste (2001b: 199) não circunscreve a questão da distância/proximidade entre línguas a considerações tipológicas. O autor acrescenta que a maior ou menor distância/proximidade entre línguas dependerá das relações que cada sujeito mantém com cada uma das línguas que fazem parte da sua competência plurilingue.

que dissemos no início deste capítulo (ponto 3.1), que não é nosso objectivo, neste momento da análise, identificar estilos pedagógicos pessoais, já que a leccionação das aulas foi partilhada e/ou alternada, olhando-se, sobretudo, para o conhecimento construído em conjunto (obviamente uma construção marcada por idiossincrasias). Além disso, o nosso corpus da *interacção* é diminuto (seis aulas no total, que correspondem a seis horas e meia aproximadamente), não nos permitindo traçar um perfil aprofundado e individual que tal análise exigiria. Sempre que particularizamos fazemo-lo por referência a cada um dos projectos e às suas especificidades.

As concepções de aula plurilingue⁹³

Nesta secção procedemos a uma análise mais descritiva das aulas plurilingues. Para compreendermos melhor o que foi (tópico) e como foi (tarefa) trabalhado, sentimos a necessidade de fazer confluír aspectos do domínio da planificação e aspectos do domínio da interacção propriamente dita, uma vez que nem sempre as intencionalidades pedagógicas dos professores ganham o espaço no trabalho comunicativo-pedagógico de sala de aula. Com efeito, podemos dizer que esta dificuldade de concretização ocorre não só porque a aula pode ser entendida como “*um evento híbrido ou o produto de diferentes dosagens possíveis entre factos rotineiros e imprevistos*”, construindo-se “*no quadro de processos de negociação*” (Araújo e Sá, 1996: 165-166), mas também porque nem sempre o repertório estratégico-didáctico e interaccional dos professores possibilita essa actualização (cf. Alarcão, 1996; Araújo e Sá, 1996; Tochon, 1993, sobre dimensão interactiva da planificação e sua adaptabilidade aos acontecimentos de sala de aula).

Neste sentido, se o nosso intuito é perceber como concebem as professoras em formação a aula plurilingue, não poderíamos deixar de considerar (i) os *planos de aula*, as hipóteses de trabalho, isto é, “o mapa de estrada” ou o “guia de acção” (Braga, 2001 seguindo Mayor Ruiz, 1990), através dos quais podemos aceder aos objectivos e às actividades de linguagem que o professor procurará “negociar” em aula de línguas

⁹³ Esta designação ocorre por referência aos sujeitos que nela participam, ou seja, consideramos os termos *plurilingue* e *pluricultural* como sendo da esfera intra-pessoal, relativo ao sujeito e ao seu repertório linguístico-comunicativo. Já os termos *multilingue* e *multicultural* entendemo-los por referência ao espaço (por exemplo, a sala de aula, um país, ...) onde várias línguas e culturas estão em presença ou co-habitam (cf. Byram & Beacco, 2003: 16 ou Santos, 2007: 479-482, para um olhar sobre estas questões terminológicas).

(Peralta, 2000), cruzando-os com (ii) o “*ensino/aprendizagem interactivo*” (Araújo e Sá, 1996: 166-167).

Assim, do cruzamento entre a “*linguagem que é ensinada*” e a “*linguagem usada para ensinar*” (Moreira, 1990: 36)⁹⁴, obtivemos uma ideia do trabalho projectado e o efectivamente concretizado, que nos dão conta de três enfoques: na Língua, no Sujeito/aprendente e no Sujeito/pessoa.

- **Do trabalho centrado na Língua**

A Língua enquanto objecto de aquisição é o grande domínio do trabalho pedagógico-didáctico dos dois projectos plurilingues. Na verdade, não podemos deixar de relembrar que, “*em sala de aula, o que está em causa não é apenas a língua enquanto tal, mas sobretudo a língua enquanto objecto apreensível pelo sujeito-aprendente, isto é, a relação do sujeito com a linguagem*” (Andrade, 1997: 24).

Neste contexto, não obstante os objectivos particulares a cada projecto, as professoras em formação procuraram trabalhar a esfera linguístico-comunicativa da competência plurilingue (Andrade e Araújo e Sá et al., 2003: 494; Melo, 2006: 54, 152), através de tarefas/actividades que procuram fazer actuar, rentabilizar e desenvolver os repertórios plurilingues dos alunos. Não podemos esquecer que a competência plurilingue se caracteriza por uma “*geometria variável*”, como explica Coste,

“[la compétence plurilingue] repose certes sur un répertoire relativement hétérogène de connaissances et de savoir faire dans différentes langues mais constitue bien un ensemble que l’acteur social gère comme tel, c’est-à-dire comme une palette de ressources dont il peut jouer, de manière plus ou moins volontaire et réfléchie, depuis des formes de parler bilingue où l’alternance des langues ne relève sans doute pas toujours de processus conscients jusqu’à des modes de raisonnement analytique comparent telle caractéristique de telle langue à tel trait de telle autre” (2001b: 196, 198).

Assim, nesta componente linguístico-comunicativa, o que foi objecto de aprendizagem?

⁹⁴ Moreira (1990: 36-37) distingue três domínios principais da linguagem usada pelo professor em sala de aula: (i) *the language which is being taught* (ou seja, o conteúdo da aula), (ii) *the language used to teach with* (a metalinguagem, isto é, a linguagem usada para explicar, dar instruções, responder a questões, falar sobre estruturas da línguas, ...) e (iii) *the language used to socialise and organise with* (linguagem usada para estabelecer relações com os alunos, por ex. cumprimentar, e linguagem usada para organizar a aula).

Neste domínio, diremos que a aprendizagem se concentrou mais sobre um conhecimento declarativo-gramatical sobre a(s) língua(s), aqui entendido como “*um conjunto de regras gramaticais, de estruturas linguísticas, de actos de fala ou de enunciados*” (Andrade, 1997: 29). Com efeito, ao analisarmos as tarefas propostas, concluímos que estas recaem maioritariamente na língua enquanto sistema formal, portanto no desenvolvimento de uma competência linguística plural (porque, neste contexto, congregadora de várias línguas). Na verdade, nos mapas dos passos pedagógico-didácticos das aulas dos projectos, salienta-se a quase “*omnipresença da competência linguística*”, o que indica a “*centralidade desta competência no trabalho didáctico*” (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 47-48; cf. Peralta, 2000: 434, com resultados semelhantes).

Uma conclusão que não causa estranheza, pois falamos de uma competência que permite, parafraseando Campos & Xavier (1991), o reconhecimento e a produção de um número ilimitado de enunciados, ainda que o sujeito nunca antes os tenha escutado, ou que os próprios enunciados nunca antes tenham sido produzidos, assumindo-se como “*uma competência de decifração e/ou de actualização das formas linguísticas e dos seus usos*” (Andrade, 1997: 30), portanto determinante para o trabalho com a competência plurilingue dos alunos.

Assim, se nos lembrarmos do conhecimento conceptual sobre a dimensão metodológica do trabalho didáctico com a intercompreensão construído pelas professoras em formação (cf. 3.2.2 do presente capítulo; Anexos B-3 e B-4), podemos concluir que estas procuraram criar situações didácticas capazes de “*exposer les apprenants à plusieurs langues*”, com o objectivo de os conduzir a encontrar transparências no contacto com dados verbais específicos, a atribuir-lhes sentidos, num processo em que os alunos terão que mobilizar diferentes tipos de conhecimentos, nomeadamente linguísticos (Andrade & Pinho, 2003: 175).

Esta competência linguística foi trabalhada, do ponto de vista das competências parciais (QECR, 2001), numa dimensão mais receptiva da competência plurilingue, isto é, no âmbito da “*compreensão multilingue*”, sendo que “*La première ambition de la sensibilisation à la compréhension multilingue est en effect de redonner le goût de découvrir les langues*” (Seminaire Bruxelles, 1997). Vejamos como uma das professoras em formação

tenta despertar e cativar a atenção dos alunos para a diversidade de línguas com que iriam trabalhar nessa aula:

- (03) P Guten Tag!/ Bonjour!/ Buenos dias!/ ahm/ nós hoje vamos ter uma aula dedicada às línguas ahm/ e vamos tentar ver de que forma é que// línguas que vocês conhecem ou/ línguas que/ se calhar/ vocês nem sequer conhecem/ ahm vos vão ajudar/ a decifrar/ algumas informações que nós vos vamos dar// como se fosse um código morse/ aquelas que vocês não perceberem/ tentem entender como se fossem um código/ que vocês recebem de algum lugar/ e que vão tentar decifrar/ ok.??? então/ a primeira actividade vai ser a audição de uma música// e o que eu vos vou pedir é que prestem atenção à música/ tentem ahm/ ver ahm/ em que língua/ é que a música é cantada/ tentem perceber alguns sons/ algumas palavras que vos soem familiares/ para a partir daí/ vocês tentarem perceber de que é trata a música/ ok.??? podemos começar?
- (cf. Anexo B-8, P2, Aula 1)

Como explica Degache (2006), as competências parciais podem ser enriquecidas através dos contactos e da exposição às línguas, uma vez que estes potenciam a analogia e a transferência. Assim, no contexto dos projectos em discussão, esta compreensão foi trabalhada no domínio da oralidade (projecto 2) e da escrita (projectos 1 e 2).

Antes de avançarmos, importa esclarecer que, tendo em conta o número reduzido de aulas que constituíram os projectos, categorizámos cada tarefa tendo como critério o enfoque principal do discurso pedagógico-didáctico no cruzamento com os objectivos específicos presentes nos planos de aula. Assim, a categorização foi feita de acordo com o tipo de tarefa predominante, só se destacando as combinatórias quando estas nos pareçam relevantes para a análise.

Neste alinhamento, o grande trabalho didáctico desenvolveu-se em torno de tarefas/actividades de interpretação (ou de compreensão, se quisermos pensar com o QECR, 2001), assentes maioritariamente num trabalho com textos em várias línguas (veja-se, por exemplo, Anexo B-7, Aula 1, materiais 1 e 2; Anexo B-8, Aula 2, material 2). Estas actividades procuraram concretizar alguns dos objectivos específicos traçados para cada projecto, delineados após a escolha/construção das próprias tarefas na fase de planificação, e que se apresentam na tabela que se segue:

Objectivos específicos

By the end of this lesson the students should:

Projecto 1

- (1) "Show they can select some vocabulary from a text written in an unknown language by using their previous knowledge on other languages" (P1-A1);
- (2) "Show they are able to get the contents of the above-mentioned text by: choosing a sentence that summarizes the contents of the text; solving a true or false exercise; ordering paragraphs" (P1-A1);
- (3) "Be able to show they can find similarities in terms of lexicon between the different languages by filling in a table" (P1-A1, P1-A2).

Projecto 2

- (6) "Be able to find similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian, and Spanish)" (P2-A1 e 2);
- (7) "Identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English" (P2-A1 e 2).
- (8) "Translate an extract of the texts into Portuguese/ English" (P2-A1 e 2).

Como depreenderemos da leitura destes objectivos, em maior ou em menor grau, todos se reportam, tomando as palavras de Andrade & Moreira et al. (2002: 6), a uma capacidade para compreender e tornar compreensível a informação linguístico-comunicativa nova, apelando a estratégias e operações do domínio da transferência e inferência (cf. Degache, 2006), como o exemplo seguinte evidencia:

(257) <IND>

(258) P it reminds you of what?

[...]

<Ra pergunta à professora algo sobre uma palavra do texto e a professora apela para a comparação com o inglês ou com outras línguas>

(56) P the comparisons can be in as many languages as you know

(160) P yes/ I say it could be in any language

(cf. Anexo B-7, P1, Aula 1)

Não esquecendo que todo este trabalho teve como ponto central textos "plurilingues", a prática interactiva recaiu sobre uma competência de leitura e compreensão de textos. Assim, sendo a própria competência linguística uma competência que se desdobra noutras competências (Andrade, 1997; QECR, 2001: 156), este trabalho foi coadjuvado pelo enfoque na competência lexical que, tanto num projecto como no outro, é um grande alvo de atenção. Por outras palavras, lembrando que estamos a falar de aulas

com várias línguas em presença (mas não necessariamente como alvo de aprendizagem)⁹⁵, o trabalho com o repertório lexical dos alunos ocupou uma grande parte da interacção.

Neste alinhamento, a mobilização de um saber semântico-lexical, sobretudo ao nível da identificação/compreensão de palavras isoladas, (aparentemente) mais transparentes, ocorreu em ambos os projectos, quer em actividades especificamente desenhadas para tal (cf. Anexo B-7, Aula 1, material 4; Anexo B-8, A2, material 1, ex. 3), quer como ponto de partida para a compreensão da mensagem dos textos, o que será dizer para a activação de uma competência semântica (QECR, 2001: 165-166):

- (301) P no/ so/ after having found all these similar words/ more or less/ ones more than other/ are you able/ now/ to say/ what the text is about?
(302) A more or less
(303) P more or less?// ideas
(304) A about what?
(305) P about the content of the text/ yes Ti?
(306) Ti alien contact
(307) P alien contact/ ok.
(308) A they try to invade
(309) P they try?
(310) ALS to invade us
(311) P they try to invade us
(312) A to colonise us
(313) P to colonise us
(314) ALS <IND>
(315) A <IND> a colonisation process
(316) P there is a colonisation process/ yes// how/ how does that take place?
(317) A they kill us and they take our planet
(318) P they kill us and?
(319) A they take our planet
(320) P they kill us?/ and take our planet// and how do they kill us?
(321) ALS with electric shocks

(Anexo B-7, Aula 1, #301-322; cf. ainda Anexo B-8, Aula 1, #74-78; Aula 2 #319-332).

Além disso, no que às circulações de conhecimentos entre línguas diz respeito, as professoras em formação procuraram que estas ocorressem ao nível do saber linguístico-

⁹⁵ Aliás, a língua em aprendizagem não deixou de ser o Inglês (veja-se, por exemplo, os materiais da projecto 1, sobretudo os da aula 1, relacionados com o tratamento dos textos em análise, cujas tarefas estão todas em Inglês. A língua “de referência” da aula continuou a ser o Inglês. Embora o objectivo do projecto 2 estivesse relacionado com a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, as aulas foram todas leccionadas em Português (opção pedagógica que não se restringia às aulas aqui em discussão). Uma análise dos materiais da aula permite-nos verificar que as próprias instruções dos exercícios se encontram em língua portuguesa. Embora seja uma decisão discutível, queremos ressaltar que, ao longo da interacção, as professoras iam fazendo referências ao Inglês, procurando que os alunos activassem e desenvolvessem os seus conhecimentos sobre essa língua (veja-se, por exemplo, Anexo B-7, a interacção da Aula 1 ou as tarefas da aula 2, material 1, ex.5).

gramatical (aspectos morfo-sintáticos) e de um saber linguístico-fonológico (cf. Almeida, 2001: 87). Neste caso, os traços sonoros das línguas surgem como trampolim para a identificação da língua (Anexo B-7, Aula 1, #42-46; Anexo B-8, Aula 1, #259-265, #280-288, #304-314), como coadjuvante no acesso ao sentido ou ao significado da palavra (os alunos procuram pronunciar as palavras de acordo com a imagem auditiva da língua em questão) (Anexo B-7, Aula 1, #423, Aula 2, #58-68, #72-73, #96-102, #111-116, #143; Anexo B-8, Aula 1, #161-173). Por exemplo:

- (161) P em inglês/ não conseguem encontrar nenhuma palavra que vos soe
 (162) A não é (hand)/ stôra?
 (163) P diz?
 (164) A não/ não é (hand)?
 (165) ALS <IND>
 (166) A das/ das é/ isso é... <IND>
 (167) P (A: (das) Haar) entre parênteses// isso/ nós já vamos ver o que é que está entre parênteses/
 (168) A é o...
 (169) P como é que vocês designam isto em inglês? <pega no seu cabelo>
 (170) A é o seu cabelo
 (171) A hair
 (172) P HAIR (Q: hair)// logo/ hair quer dizer Haar/ Haar quer dizer cabelo/ acham parecido ou não com o inglês?//
 (173) A é/ até acho parecido
 (Anexo B-8, Aula 1, 161-173);

- (259) P então e a segunda pergunta/ que diz assim// indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior// por que é que respondeste alemão tão rapidamente?
 (260) A por causa dos sons/ são muito acentuados
 (261) P por causa dos sons/ mais?
 (262) A por causa dos r
 (263) P por causa dos r// escrevam isso na ficha// por causa dos sons/ por causa dos r// mais+// foi só os sons e os r?
 (264) A não/ foi porque eu conheço mais ou menos o francês/ o espanhol/ e o italiano// sobrou o alemão <os colegas riem-se>
 (Anexo B-8, Aula 1, 161-173).

A tabela que se segue sintetiza-nos as tarefas de interpretação:

Tarefas	Exercícios de...
<p style="text-align: center;">Interpretação (inferência)</p> <p>Algumas tarefas são combinadas: - interpretação/produção (*) - interpretação/metalinguística (+)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Antecipação de sentido ♦ Audição de sons, canção, textos ♦ Leitura/análise de textos ♦ Inferência de sentido/conteúdo (por comparação interlinguística) ♦ Formulação e confirmação de hipóteses ♦ Identificação da língua/léxico ♦ Comparação/elicitación de semelhanças lexicais interlinguísticas ♦ Preenchimento de grelha de audição ♦ Escolha múltipla ♦ Verdadeiro/falso ♦ Correspondência frase/língua ♦ Ordenação de frases/reconstituição de textos ♦ Completamento de tabela lexical comparativa ♦ Legendagem de imagens (léxico) ♦ Tradução (LE => LM/LE) (*) (+) ♦ Construção/ordenação de diálogo (em alemão)

Tabela 12 – Síntese das tarefas de interpretação

Mas detenhamo-nos um pouco em algumas das tarefas dos projectos.

Como dissemos, grande parte das tarefas/actividades concentrou-se no trabalho com textos em várias línguas, sendo necessário que os alunos cruzassem a informação dos vários textos para resolver alguns dos exercícios propostos (por exemplo, textos em várias línguas mas com a mesma informação e textos que são compostos por parágrafos em línguas diferentes, cf. Anexos B-7 e B-8). Estas actividades implicaram uma agilidade linguístico-comunicativa e uma flexibilização de conhecimentos por parte dos alunos (Almeida, 2001; Andrade, 2003a) no sentido de interpretar, inferir e construir sentidos “gradualmente mais pormenorizados” (Anexo B-6.1), a partir dos textos (cf. tabela dos objectivos específicos, o 1 e o 2). Assim, por exemplo, encontramos tarefas de verificação da compreensão, como exercícios de verdadeiro/falso ou de escolha múltipla (projecto 1, Anexo B-7, Aula 1, material 3 e #365-466) e de ordenação de frases (projectos 1 e 2, Anexo B-7, Aula 1, #470-513; Anexo B-8, Aula 1, material 2 ex.1 e #85-122, Aula 2, material 1 ex. 4 e #179-187).

Considerando que a compreensão oral (por exemplo, a audição de uma canção em Alemão, mesmo que acompanhada pela projecção da letra, cf. Projecto 2, Anexo B-8, Aula

1, material 1 e #05-79) implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem e que a compreensão e leitura de textos escritos é um processo interactivo que implica a capacidade de descodificar e extrair informação através da qual os alunos reconstróem o significado do texto (cf. Ministério da Educação, 2002: 33-24, 47-48), tarefas para as quais a familiaridade e o (re)conhecimento do vocabulário são importantes, os exercícios mais específicos, que visavam o alargamento da compreensão, foram precedidos e/ou acompanhados por um trabalho preparatório, de inferência e verificação de hipóteses de compreensão. Através desse trabalho preparatório procedeu-se, em dados momentos, a uma inventariação ou a um levantamento de vocábulos mais ou menos transparentes por comparação entre línguas (Anexo B-7, Aula 1, #47-300). Vejamos o exemplo seguinte:

- (27) P não conseguiram perceber mais nenhuma palavra?
- (28) A Australien
- (29) P Australien/ e mais?
- (30) A stôra/ kommst/ não é vir?// du kommst
- (31) P <abana com a cabeça afirmativamente> woher kommst du (Q: Woher kommst du?) Woher kommst du? <aponta para o quadro>/ é parecido com quê?
- (32) A come
- (33) P é parecido com quê?!
- (34) A come com o inglês/ não vos soa a nada parecido?/ o verbo+// como é que vocês dizem vir em inglês?
- (35) A come
- (36) P come/ komm/ então/ woher kommst du/ quer dizer o quê?
- (37) A vens?
- (38) P vens?// a pergunta será qual?
- (39) A será que vens?
- (40) P <ri> não/
- (41) ALS <riem>

(Anexo B-8, Aula 1, 161-173; cf. ainda na mesma aula #54-73).

No que ao projecto 1 diz respeito, parece-nos que houve uma exagerada procura de vocábulos (aparentemente) transparentes, o que poderá ter passado a ideia aos alunos de que palavras transparentes ou “parecidas” têm o mesmo significado nas diversas línguas. Apercebendo-se desse facto, a professora em formação mostrou alguma sensibilidade em relação a este “perigo” na crença de uma exacta equivalência de significado, de uma aparente proximidade lexical/semântica, parecendo compreender a

ilusão da transparência (Santos, 2007: 317; cf. ainda Hédiard, 2003). Assim, a futura professora levantou a questão dos “falsos amigos”, alertando os alunos:

(124) yes/ te (Q: te) in?

(125) A in Portuguese

(126) P (Q: te – Ptg) pay attention that/ perhaps/ *door* and *te*/ and other words that you will see/ have different meanings/ ok.~/ they may be similar/ in the way you write them/ and/ or in the way you spell them/ but they have different meanings/ maybe

(Anexo B-7, Aula 1 #126; cf. ainda na mesma aula #211-213).

Fazemos aqui um interregno para expor uma preocupação que nos tem acompanhado ao longo da análise dos projectos plurilingues e que ganhou maior ênfase ao analisarmos a interacção das aulas. Referimo-nos ao conhecimento do conteúdo (e à eventual necessidade que parece emergir de uma outra reformulação): como pode a professora assegurar a efectiva “falsa” transparência dos vocábulos quando não domina as línguas?

Retomando a nossa descrição, diremos que o trabalho com os textos (orais e escritos) envolveu também momentos de tradução e o desenvolvimento de uma capacidade de recodificar a informação (Anexo B-7, Aula 1, #353-364, #411-413, #513-528). Através destes momentos as futuras professoras “jogaram” com a amplitude do vocabulário “plurilingue” dos alunos, procurando trabalhá-lo de modo holístico e integrado, apelando a uma capacidade de mobilizar e rentabilizar esse repertório lexical.

Ainda dentro do trabalho com o repertório lexical do alunos, e no sentido de o expandirem, temos tarefas que se situaram muito ao nível do reconhecimento e da procura vocabular entre as várias línguas (cf. objectivos 2 e 3 do projecto 1 e objectivo 6 do projecto 2; veja-se, por exemplo, Anexo B-7, Aula 1, #529-532, Aula 2, #09-186) e ao nível da recuperação/activação de vocabulário em Inglês numa relação com a descoberta da língua alemã (cf. objectivo 7 do projecto 2 e Anexo B-8, Aula 1, #150-211). Referimo-nos, por exemplo, a exercícios como o preenchimento de uma tabela com vocabulário-chave a partir dos textos em várias línguas (projectos 1, Anexo B-7, aula 1 e 2 e projecto 2, Anexo B-8, aula 2, #110-179). A este propósito, AL e ES afirmam:

“Para tal, os alunos poderiam utilizar os textos, tanto em Neerlandês, como nas outras três línguas, recorrer aos conhecimentos que já possuíam de outras línguas, ou simplesmente tentar adivinhar.

Com este exercício pretendíamos fazer com que os alunos alargassem, de certo modo, a sua competência lexical e motivá-los para a aprendizagem de outras línguas” (Anexo B-6.1).

Deste ponto de vista, não será apenas a competência lexical que estará em jogo, mas igualmente uma competência gramatical/sintáctica, que permite ao aluno compreender relações entre elementos da estrutura frásica, mais especificamente identificar a posição das palavras na frase. O que implicará, julgamos nós, uma competência semântica, que possibilita a relação da palavra com o contexto geral (cf. QECR, 2001: 164-165), o que poderá ser depreendido das instruções apresentadas:

“Fill in the table by finding the corresponding words for the ones that are already given. You can look for them in the texts or try to guess them” (Anexo B-7, Aula 1, material 4),

- (113) procurem semelhanças com o inglês/ com outras línguas// as palavras que aí estão até não são muito difíceis
<os alunos realizam a tarefa em grupos e a professora vai acompanhando>
[...]
- (114) P <um aluno pede um dicionário> não/ o objectivo é vocês fazerem isso sem dicionário/ vá/ isso são palavras tão fáceis!// não se esqueçam do que aprenderam na última aula/ em relação ao alemão// uma das coisas que aprenderam/ por exemplo/ qual foi a coisa que aprenderam acerca do alemão/ na última aula?/ o substantivos vêm sempre com+
- (115) A com letra maiúscula
- (116) P não se esqueçam disso/ é importante
[...]
<os alunos vão partilhando uns com os outros os conhecimentos linguísticos que possuem>
- (117) P tem no texto/ as palavras estão todas no texto// mais ou menos pela mesma zona/ não é?/ em regra
(Anexo B-8, Aula 2, #113-117; cf. outro exemplo Anexo B-7, Aula 2, #74-102).

Parecem-nos, sobretudo, tarefas que procuraram consciencializar os alunos para as semelhanças e as possibilidades de transferência entre línguas.

Resta-nos destacar uma actividade que foi ocorrendo ao longo das aulas: a *tradução pedagógica* (Alegre, 2000), que foi simultaneamente (i) um meio para o acesso ao sentido, por vezes na linha da tradução explicativa, sobretudo na fase de semantização, exercendo assim a função de auxiliar da compreensão do sentido do texto, com especial incidência em elementos lexicais (Alegre, 2000: 34-37 e Andrade, 1997: 555, para a relação entre tradução explicativa e recurso à LM) (por exemplo, Anexo B-7, Aula 1, #400-404, Aula 2, #262-264, #273-274), e (ii) um meio de consciencialização, isto é, uma “*estratégia de*

consciencialização e de alargamento de conhecimentos sobre a língua” (cf. Alegre, 2000: 13-33), portanto simultaneamente uma tarefa metalinguística e de interpretação⁹⁶ (no projecto 2, aula 2). Como esclarece Alegre noutro momento, *“A tradução pode desempenhar diversas funções na aula de língua estrangeira: estabelecer relações de proximidade entre línguas e culturas ou, pelo contrário, salientar os contrastes e provocar a reflexão sobre a possibilidade ou a impossibilidade de encontrar equivalentes”* (2003: 47).

Reportamo-nos, em particular, à actividade de tradução pedagógica, que concretiza o objectivo (8) do projecto 2 – *“Translate an extract of the texts [in French, German, Italian, Spanish] into Portuguese/ English”* (cf. Anexo B-8, Aula 2, material 1 ex. 5 e Aula 2 #222-278) –, e que, neste caso, é uma combinatória de tarefa de interpretação (LE-LM) / produção (LE-LE) / metalinguística, se seguimos as designações de Almeida (2001) e Andrade & Araújo e Sá (1995, 2002). Relembremos que, se a grande finalidade do projecto 2 era motivar os alunos para a aprendizagem das línguas, em particular do Inglês, consciencializando as interligações entre as línguas, não deixa de ser interessante o recurso às potencialidades didácticas da tradução (Alegre, 2000, 2003).

Neste caso, em que se trabalha com o repertório plurilingue dos alunos e no domínio da compreensão multilingue já referida anteriormente, o exercício de tradução proposto, pelos sentidos em que ocorreu (LE-LM e LE-LE), terá sido um passo para o início da construção de uma consciência interlinguística e metalinguística por parte dos alunos. Isto é, ao envolver várias línguas, potenciando-se a sua dimensão reflexiva e contrastiva, este exercício poderá ter contribuído para o desenvolvimento da flexibilidade e do raciocínio linguísticos dos alunos e para a tomada de consciência do funcionamento da(s) língua(s). Além disso, ao ter sido realizada em grupo terá ainda contribuído para que os alunos *“partilha[ssem] e discuti[ssem] em conjunto os percursos e as hipóteses de discussão”* (Alegre, 2000: 68).

Importa, no entanto, reconhecer que, efectivamente, não nos é possível afirmar com toda a certeza estas nossas cogitações, particularmente porque: (i) não nos foi possível acompanhar, ao nível da interacção dentro de cada grupo, o processo de

⁹⁶ Também pode ser considerada uma actividade comunicativa/de produção (Almeida, 2001), num ponto de vista em que se considera a “conciliação da tradução pedagógica com os objectivos comunicativos do ensino de LE”, “pelo facto de a actividade de tradução e de interpretação constituir uma forma de comunicação”, sobretudo quando as tarefas de tradução espelham situações reais de comunicação (Alegre, 2000: 67-68).

tradução dos alunos e as verbalizações dos seus raciocínios, não esquecendo, no entanto, que a própria tradução é uma actividade cognitiva (Alegre, 2000), e (ii) a formulação do objectivo não é muito clara quanto à intencionalidade das professoras em formação relativamente à tarefa de tradução (como actividade de aprendizagem, como exercício pedagógico ou instrumento para atingir um determinado fim). Na verdade, uma primeira análise leva a pensar que a finalidade é um “saber traduzir” *per se*. Contudo, quer-nos parecer que, quer pelas finalidades do projecto, quer pelo nosso acompanhamento da fase de planificação, o objectivo desta actividade de tradução, ao apresentar-se como uma actividade linguística integrada em outras actividades, se situa na confluência da verificação da compreensão dos alunos do sentido dos textos com o desenvolvimento de uma competência metalinguística e de capacidades interlinguísticas reflexivas, sobretudo porque uma consciência plurilingue é potenciada pelo confronto entre “*aspectos morfo-sintácticos, semânticos, pragmáticos e culturais da língua estrangeira e da língua materna*” (Alegre, 2003: 50).

Com efeito, esta tarefa de tradução interlinguística não deixa de ser uma tarefa de produção e remete para o desenvolvimento de capacidades de: (i) selecção, no conjunto dos saberes linguísticos que integram o repertório plurilingue dos alunos, designadamente o recurso a estruturas linguísticas e a vocábulos necessários ao desempenho da tradução; (ii) compensação de insuficiências linguísticas recorrendo a substitutos lexicais e a construções sintácticas mais simples; (iii) revisão (pelo recurso ao dicionário, por exemplo) e reescrita do texto (Ministério da Educação, 2002: 52-53). Parece-nos estar aqui implicada uma competência estratégica na resolução de problemas linguísticos/comunicativos:

- (241) P podem pedir dicionário de português inglês// se calhar vai fazer falta
 (242) A e espanhol?/ de espanhol português?
 (243) P espanhol não/ só português e inglês

(Anexo B-8, Aula 2, #241-243);

- (270) P e de que língua é que vocês traduziram?// em que língua é que vocês se apoiaram mais?
 (271) ALS francês
 (272) P francês// tentem lá mudar a frase
 (273) A para quê stôra?
 (274) P pois/ para dares a ideia que NÃO foi por ele ter dificuldades em aterrar/ que a tempestade aconteceu// foi por causa da tempestade/ que ele teve dificuldades em aterrar// a frase em inglês dá essa sensação//

(Anexo B-8, Aula 2, #270-274).

Apesar da tentativa, por parte da professora em formação, de fazer os alunos explicitarem as línguas em que se apoiaram ou os procedimentos que utilizaram no exercício de tradução (por exemplo, Anexo B-8, Aula 2, #270-272), foi muito reduzido o tempo da interacção dedicado à correcção e à reflexão sobre o próprio processo de tradução, nomeadamente porque a aula estava praticamente a terminar (cf. Anexo B-8, Aula 2, #244-276). Com efeito, não houve espaço para a sistematização de um conhecimento reflexivo, por exemplo através da comparação e análise das várias traduções na fase de correcção, o que poderia ter permitido um maior impacto ao nível da aquisição de uma competência plurilingue e de aprendizagem (cf. Anexo B-8, Aula 2, #274-278).

No que se refere às actividades de interpretação, concluímos que as professoras em formação procuraram valorizar o conhecimento linguístico prévio dos alunos, convocando-o e levando os alunos “*estabelecer possíveis relações entre o vocabulário do texto em questão e palavras/vocábulo de outras línguas que já dominavam ou conheciam*” (Anexo B-6.1). Neste sentido terá sido trabalhada igualmente a competência referencial dos alunos (Andrade, 1997: 35-36), levando-os a organizar e a gerir o seu conhecimento sobre o mundo, neste caso, das línguas.

Em suma, as professoras em formação terão procurado fazer desenvolver, de modo integrado, capacidades de natureza *gramatical e discursiva* (cf. Vieira, 1993) (de *skimming* e *scanning*, de organizar informação, analisar morfo-sintacticamente textos, enunciados, estabelecer relações entre partes de textos, ...) e estratégias de compreensão em línguas (des)conhecidas, na expectativa de que estas estratégias possam vir a ser activadas e actualizadas na língua em aprendizagem, o Inglês. Verificamos, sumariamente, que foi concedido um grande peso a procedimentos de interpretação/inferência e de reflexão com vista à interpretação. Na generalidade dos dois projectos, as actividades de interpretação ou compreensão são o objecto central do trabalho didáctico.

No entanto, e embora o grande trabalho didáctico para a intercompreensão e o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos tenha privilegiado tarefas de interpretação, o trabalho com a Língua, no domínio da esfera linguístico-comunicativa não se cingiu a competências de compreensão e recepção – encontramos igualmente tarefas metalinguísticas e metacomunicativas (Andrade, 1997: 39).

Estas tarefas encontram-se sistematizadas na seguinte tabela:

Tarefas	Exercícios (de)...
<p style="text-align: center;">Metalinguísticas/ Metacomunicativa</p> <p>Algumas tarefas são combinadas: - metalinguísticas/interpretação (*)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Inferência e explicitação de regras, estrutura ♦ Reflexão sobre as intenções comunicativas ♦ Contrastivos de língua(s) ♦ Classificação e organização de frases (*) ♦ Completamento de espaços, partindo do texto em várias línguas (tradução LE => LE) (*) ♦ Tradução (LE => LM/LE) (*) ♦ Identificação e correcção de erros (da tradução) (*)

Tabela 13 – Síntese das tarefas metalinguísticas e metacomunicativas

Embora tenha surgido uma actividade metalinguística no projecto 2, aula 1, no contexto do “atelier de línguas germânicas”, na qual se procedeu ao esclarecimento sobre os artigos definidos (Anexo B-8, Aula 1, material 2 ex. 3, e #172-173, #210-222, #264-270), e a grafia dos substantivos em Alemão (Anexo B-8, Aula 1, #90, #247-253), esta explicação não tinha como objectivo fazer disso alvo de aprendizagem, tendo decorrido da curiosidade dos alunos. De notar que, neste projecto, não encontramos qualquer objectivo específico para o desenvolvimento de uma competência metalinguística. Neste sentido, as explicações das futuras professoras e as tentativas de descoberta dos alunos terão contribuído para a construção de “conhecimento sobre as línguas do mundo”⁹⁷ (Santos, 2007) por parte destes últimos; no fundo, um conhecimento mais declarativo sobre as línguas.

Assim sendo, reportamo-nos, em particular, ao projecto 1, que se propunha trabalhar um item gramatical específico, e no qual se situam a (quase) totalidade das tarefas metalinguísticas, tal como fica ilustrado nos objectivos que transcrevemos:

⁹⁷ Isto é, “conhecimentos de índole fonética, sintáctica, semântica e outros, adquiridos através de diferentes meios de contacto, formais e informais” (Santos, 2007: 217).

Objectivos específicos

By the end of this lesson the students should:

Projecto 1

(5) "Identify the Passive Voice by referring to its main features as well as the importance of using it" (P1-A2); "identify sentences in the Passive voice by referring to its main features"; "be aware of the uses of the passive" (P1-A3).

As actividades *meta* foram actividades que visaram, para seguirmos Almeida (2001), levar os alunos a inferir, a explicitar e a descrever regras relativamente à língua sistema e em uso, o Inglês, num processo de reflexão assente em exercícios contrastivos. Este trabalho metalinguístico parte da análise contrastiva de várias frases na voz activa e na passiva em várias línguas, através da qual as professoras em formação procuraram que os alunos inferissem o sentido da estrutura gramatical a partir da análise morfo-sintáctica e de analogia/contraste entre línguas (cf. Anexo B-7, Aula 2, material 2 e Aula 2, #02-130; Aula 3, #58-130). Este foi um trabalho didáctico direccionado para o desenvolvimento de uma *consciência metalinguística* (Vieira, 1998: 68) que se situa numa perspectiva de gramática pedagógica (Alegre, 2000).

Devemos destacar que, neste trabalho cognitivo explícito sobre a língua, estas actividades deram uma grande ênfase à identificação da estrutura gramatical. Relembrando comentários tecidos em 3.3.1. a propósito da motivação ou da situação problemática que deu origem a este projecto – *"temos uma certa tendência para, na abordagem de conteúdos gramaticais, assumirmos uma postura extremamente expositiva, a qual se caracteriza pela utilização de um discurso eminentemente metalinguístico"* (Anexo B-6.1) – verificou-se que, na verdade, as professoras em formação não terão conseguido alcançar o seu objectivo.

As futuras professoras conseguiram contrariar um pouco essa postura expositiva de que falam, ao proporcionarem tarefas que exigiam aos alunos capacidades de inferência e de raciocínio linguístico na "descoberta" do item gramatical (portanto um trabalho mais centrado no aluno) (cf. Anexo B-7, Aula 2 #246-270, Aula 3 #10-13, #27-29, #34-37) e de na interacção partirem dos pensamentos e das reflexões dos alunos (cf. Anexo

B-7, Aula 2 #271-291). Contudo, verifica-se que sobrevalorizaram o enfoque na estrutura gramatical (algo que também gostariam de não ter feito):

- (131) P please/ pay attention!/ pay attention!// what I want you to do now/ is// taking into account these sentences/ tell which are the may features/ characteristics of the passi-/ of the active voice/ the sentences written in the active voice/ and the passive voice// what do you find in passive that it is not in the active/ what are the changes/ tell me about it// look at the structure/ ok.?
- (132) Ra the subject in the active/ is in the beginning/ of the sentences
- (133) P right/ in these sentences we have/ the subject (Q: subject)/ what do we have?/ we have the subject/ the aliens/ os extraterrestres/ ils/ <vai fazendo um círculo à volta dos sujeitos das frases> we have the subject/ and then we have what?/ in the sentence
- (134) A the verb
- (135) P the verb (Q: subject+verb)/ and then?/ the aliens gave them+
- (136) A electric shocks
- (137) P electric shocks// or they erased the memory of the martians/ colonizando todos los planetas/ what is this?/ todos los planetas/ the memory of the martians// in terms of structure/ of the sentence?
- (138) A é o CD
- (139) P in Portuguese/ yes// so in English/ how do you?/ direct+
- (140) A object
- (141) P direct object/ or+// indirect object/ sometimes it is indirect object// ok./ this corresponds to what?/ to/ how do we usually write a sentence in English?/ we start by+

(Anexo B-7, Aula 3, #131-141; cf. ainda Anexo B-7, Aula 3 #142-185).

Assim, embora tenham levado os alunos a perceber o valor comunicativo da voz passiva, retomando a pergunta de um aluno (Anexo B-8, Aula 3 #30-33 e #192-215; Aula 4 #05-14, #50-59), o trabalho interactivo concentrou-se bastante no encontrar das regras, o que nos recorda as palavras de Tochon: *“Muitos professores (para não dizer a maior parte) separam o estudo da ‘Língua-instrumento’ do estudo da ‘Língua-comunicação’”* (1995: 39). Além disso, procurando que os alunos construíssem um conhecimento explícito sobre a língua (Almeida, 2001: 78), foi colocada uma grande tónica no reconhecimento e domínio da metalinguagem relativa à estrutura gramatical em aprendizagem (uma tendência que as professoras em formação assumiram que gostariam de ver contrariada):

- (162) P so/ who is the person who does the action?// how do you call this?
- (163) A <IND>
- (164) P the?/ how do you call it?
- (165) A what stôra?
- (166) P in terms of structure/ the person who does the action is the+
- (167) ALS <SIL>
- (168) P in Portuguese/ you never talked about the voz passiva in Portuguese?// you have the subject/ which is/ the object of the active voice/ and then you have the verb/ and then you have+
- (169) A o agente da passiva
- (170) P como?

- (171) A o agente da passiva
 (172) P exactly!// so it is the+/ how do you translate?
 (173) A <IND
 (174) P the AGENT/ the agent/ ok.?// did you find similarities similarities between the different languages?/ is the structure similar?

(Anexo B-7, Aula 3 #162-174; cf. ainda na mesma aula #232).

As professoras em formação concluem, no entanto, que *“Através da realização desta actividade foi-nos, portanto, possível certificar que os alunos acederam às principais características da Voz Passiva, sem que, no entanto, tivéssemos que ser nós a explicitar as “regras” da sua “construção” ou “uso”*” (Anexo B-6.1).

Estas actividades desdobraram-se em *tarefas de treino*, com vista à interiorização e autonomização da estrutura gramatical (Almeida, 2001), através de um exercício estrutural de transformação (complemento de espaços). Este foi, simultaneamente, um exercício de tradução/interpretação, uma vez que os alunos teriam que recorrer aos textos nas outras línguas para escreverem a frase em Inglês (Anexo B-7, aula 3, material 2 e Aula 3 #216-231, #232-329).

As actividades de tradução já descritas foram assim uma oportunidade de desenvolver a competência metalinguística, sobretudo na fase da correcção, onde houve uma tentativa de identificar e corrigir erros, mesmo o tempo de aula não tendo permitido grandes sistematizações.

Para concluir, no seu conjunto, as actividades metalinguísticas e as de treino tiveram como finalidade última levar os alunos a rever, sistematizar, saber aplicar e automatizar o conteúdo gramatical Voz Passiva.

Em síntese, relativamente às tarefas que se prendem com a activação e o desenvolvimento de conhecimentos linguístico-comunicativos, quer-nos parecer que, ao trabalharem tarefas que apelam à mobilização dos conhecimentos sobre as línguas, colocando-os numa relação de complementaridade, as professoras em formação procuraram criar espaços que convocam, por parte dos alunos e de si próprias também, uma *“capacité de régulation dans la mise en oeuvre de cet ensemble pluriel qu’est le répertoire plurilingue d’un sujet”* (Coste, 2001b: 200). As futuras professoras estarão igualmente a agir ao *“niveau du trans-langues ou d’un inter-langues”*, um nível de construção e de gestão da

competência plurilingue que, segundo o mesmo autor, se mostra essencial, precisamente porque favorece *“les circulations et les mises en relations [...] entre les composantes d’une compétence plurilingue en voie de construction”* (Coste, 2001b: 200; 2001a; Castellotti, 2001, sobre inter-língua e a importância da LM).

Acrescentaremos que, adaptando as palavras de Capucho (2002), o trabalho didáctico plurilingue estará ao serviço não só da transferência de conhecimentos linguísticos entre línguas, mas também ao serviço de uma *“transfert de stratégies dans le cadre du processus interprétatif général qui sous-tend toute activité de communication”* (in Doyé, 2005: 13). Por exemplo, CL e JO referem que, no contexto do seu projecto, pretendiam *“essencialmente que os alunos exercitassem o seu conhecimento da língua inglesa através do confronto com outras línguas e desenvolver algumas técnicas no que diz respeito à transferência de conhecimentos de umas línguas para outras”* (Anexo B-6.2).

Assim, foram vários os momentos no discurso pedagógico-didáctico das professoras em formação em que encontramos o apelo a “circulações” ou “passerelles” entre línguas, se quisermos pensar com Degache (2006), e à rentabilização dos conhecimentos e saberes dos alunos. A tabela que se segue procura sistematizar, ainda que numericamente, as ocorrências desses apelos aos conhecimentos prévios e à transferência, que se verificam, na sua quase totalidade, na interacção de sala de aula:

	Anexo B-7 (Projecto 1) 4 aulas	Anexo B-8 (Projecto 2) 2 aulas
Aula 1	#47, 49, 53, 56, 98, 109, 154, 160, 169, 171, 211, 226, 242, (244), (277), (301), (412), 450, 527, 529	#03, 20, 22, 24, 32, 34, 35, 57, 69, 91, 97, 107, 122-124, 136, 138, 142, 150, 162, 173, 194, 260, 280, 308, 311, 319, 344, 346, 349
Aula 2	#91, 97, 99, (102), 106, 117, 125, 149	#26, 28, 34, 38, 58, 66, 69, 93-95, 113, 114, 117, (122-178), 188, (193), 227
Aula 3	#239, 252, 287 Questionário, questões 1 e 2	
Aula 4	----	

Tabela 14 – Ocorrências de apelos aos conhecimentos prévios e à transferência

Estas convocações aos repertórios dos alunos, diremos nós que ilustrativas de uma (meta)linguagem pedagógico-didáctica plurilingue em construção, dirigiram-se tanto a conhecimentos declarativos das e sobre as línguas, como a conhecimentos processuais (Almeida, 2001: 39). Neste alinhamento, importa explicitar como os conhecimentos processuais foram activados e desenvolvidos.

- **Do trabalho centrado no *Sujeito-Aprendente***

Entramos no domínio da gestão didáctica dos repertórios de aprendizagem, onde se inclui uma dimensão metaprocessual da competência plurilingue. Parafraseando Andrade & Araújo e Sá et al., referimo-nos ao trabalho didáctico através do qual os alunos observam e analisam os processos e os meios de aprendizagem que estes *“são capazes de gerir em situação de contacto de línguas, ao modo como intervêm [...] sobre o processo de aprendizagem e de comunicação (identificando problemas, interpretando-os, encontrando meios de resolução), bem como o modo como se conhece[m] e se define[m] na sua identidade de falante e aprendente plurilingue, delineando territórios de aprendizagem próprios e intervindo sobre eles”* (2003: 494-495; Vieira, 1998: 77-88).

Neste domínio dos repertórios de aprendizagem insere-se igualmente, para seguirmos Almeida (2001), a reflexão, a avaliação e a tomada de decisões relativamente ao próprio processo de ensino/aprendizagem, em que o aluno se torna mais consciente das finalidades do processo de ensinar/aprender; no fundo, em que o aluno *“aprende a ensinar”*. Entramos, assim, no trabalho com tarefas metaprocessuais e didácticas⁹⁸, isto porque, como regista Andrade,

“todo o trabalho didáctico com a língua deve procurar trabalhar processos, estratégias, técnicas de aprendizagem do material verbal e/ou comunicativo, como são, por exemplo, certas formas de recurso aos conhecimentos, competências, capacidades já adquiridos. Ter competência de aprendizagem em línguas passa, assim, por uma flexibilidade cognitiva e comunicativa, onde o sujeito é capaz de planificar, executar, avaliar formas de estudo e/ou de aprendizagem verbal que permitem progressos efectivos ao nível da competência de comunicação” (1997: 38).

⁹⁸ As tarefas didácticas não foram uma finalidade destes projectos, embora consideremos que algumas das tarefas metaprocessuais pudessem ter conduzido a actividades didácticas no decorrer da interacção da aula.

Recordando que as professoras em formação haviam reconhecido, nas Sessões sobre *intercompreensão* (cf. ponto 3.2.2. deste capítulo), a importância de didacticamente se ir além do desenvolvimento de saberes de índole mais declarativa sobre o objecto língua, reconhecendo a importância da competência de aprendizagem para a aquisição linguística, não é de estranhar que tenha havido um esforço para contemplar esses aspectos na planificação, procurando integrar actividades reflexivas sobre as tarefas de aprendizagem linguística.

Mas consideremos os objectivos específicos que encontramos nos dois projectos em discussão e que nos remetem, de algum modo, para o desenvolvimento de uma *consciência da aprendizagem* ou para um *aprender sobre a aprendizagem* (Almeida, 2001: 254; Vieira, 1998: 77-78):

Objectivos específicos	
Projecto 1	
(10)“✍ Fazer os alunos reflectir acerca da importância do recurso a outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira” (RelFinal, Set/2003).	
Projecto 2	
By the end of this lesson the students should:	
(9)“Have developed some techniques concerning the transference of knowledge from certain languages to others” (P2-A1 e 2).	

Estes objectivos não concretizam ou abarcam, na verdade, todo o trabalho didáctico proposto em torno desta esfera metaprocessual. Deste modo, foi sobretudo a partir dos planos e dos respectivos materiais que pudemos identificar e perceber o enfoque do que considerámos tarefas metaprocessuais.

A tabela que se segue procura ilustrar como o saber processual foi trabalhado:

Tarefas	Exercícios (de)...
Metaprocessuais	Questionários:
	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Reflexão sobre estratégias de aprendizagem (questionário) ♦ Avaliação das actividades

Tabela 15 – Síntese das tarefas metaprocessuais

Como a tabela deixa antever, as tarefas metaprocessuais foram concretizadas através de questionários, nos quais se encontravam exercícios (em forma de questões) que procuravam ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das suas representações e aprendizagens e do modo como as adquirem. Exemplificando, encontramos uma reflexão com enfoque (i) na língua (nos saberes meta-linguísticos/comunicativos e/ou referenciais) (Anexo B-7, Projecto 1, Aula1, Material 5, ex.1), (ii) nas estratégias e nos processos (no conhecimento estratégico e metacognitivo e no (in)sucesso das estratégias) (Anexo B-8, Projecto 2, Aula2, Material 3 ex. 8) e na tarefa (nos procedimentos) (Anexo B-7, Projecto 1, Aula1, Material 5 ex.1), (iii) didáctico (na avaliação das tarefas) (Anexo B-7, Projecto 1, Aula2, Material 3 ex. 1 e 2), (iv) na auto-avaliação (na auto-regulação/monitorização, na avaliação do próprio processo de aprender) (Anexo B-7, Projecto 1, Aula1, Material 5, ex. 3.1 e 5), (v) no conhecimento pessoal (em si como aprendente de línguas) (Anexo B-8, Projecto 2, Aula2, Material 3, ex. 1 a 4) e (vi) na aprendizagem e comunicação plurilingue (na transferabilidade, nas circulações entre línguas, no repertório plurilingue e no conhecimento e saberes interlinguísticos), como os exemplos seguintes procuram concretizar:

9. O que pensas acerca da transferência de conhecimentos que tens de umas línguas para as outras ou da comparação entre línguas?

(Anexo B-8, **Projecto 2**, Aula2, Material 3)

6. O que pensas acerca da transferência de conhecimentos que tens de umas línguas para as outras ou da comparação entre estas na aprendizagem de uma língua estrangeira?

6.1. E na comunicação entre povos?

(Anexo B-7, **Projecto 1**, Aula1, Material 5)

1. A que conclusões é que podes chegar, após a realização destas actividades (*Active/Passive Voice*), no que diz respeito às relações que se podem estabelecer entre as línguas?

(Anexo B-7, **Projecto 1**, Aula2, Material 3)

Como podemos depreender, sendo um trabalho didáctico com vista ao desenvolvimento de uma competência plurilingue, estas reflexões solicitadas aos alunos

procuram ir contra “*uma compartimentalização linguística, fazendo dos sistemas linguísticos sistemas abertos a outros sistemas linguísticos, comunicativos, culturais*” (Andrade, 1997: 49-50). Esta intencionalidade pedagógica procurou, num primeiro momento, dar voz à necessidade de descompartimentar o próprio pensamento metodológico-didáctico que as futuras professoras haviam manifestado nas Sessões (cf. ponto 3.2.2 neste capítulo, quando reflectem sobre as estratégias de leitura e compreensão de textos escritos).

Apesar de (i) a análise dos materiais didácticos nos apontar uma dimensão mais reflexivo-processual, ou seja, a aquisição e o desenvolvimento de um *metaconhecimento* (Almeida, 2001) por parte dos alunos, indicando as potencialidades de transferibilidade que uma “*learning awareness*” possibilitará, – “*transfer of procedural knowledge can take place between all languages – irrespective of their relationship – because of its general nature*” (Doyé, 2003)–, e de (ii) as professoras em formação terem reconhecido a importância do professor de línguas valorizar a dimensão metaprocessual na aprendizagem (cf. ponto 3.2.2. deste capítulo), estes exercícios, que tornam a língua e o processo de aprendizagem objecto de reflexão (Vieira, 1998: 68-69), não foram alvo de uma efectiva exploração e explicitação. Mas sejamos mais concretas.

Ao longo da interacção, as futuras professoras procuraram chamar a atenção dos alunos para os processos, dando informação ou explicitando aspectos relativamente à tarefa (por exemplo, estratégias de aprendizagem, objectivos da tarefa, procedimentos para a sua realização) ou levando os alunos a explicitarem-nos (cf. por exemplo, Anexo B-7, Aula 1 #47, #322; Anexo B-8, Aula 1 #03, #107, #109, #112, #270, #280). Mas o facto é que a análise das interacções nos permite observar que as professoras em formação não conseguiram dedicar a esta esfera metaprocessual, no trabalho de sala de aula, o tempo e a atenção que tinham planeado (aquando das reuniões de planificação). Estas observações remetem-nos para “*a problemática da ‘passagem ao acto’ na prática dos objectivos, quer dizer, da sua actualização em contexto, na aula*” (Tochon, 1995: 36), bem como para o facto de que “*O conceito de educação centrada no aluno tem tido alguma dificuldade em impor-se ao nível da sala de aula*” (Almeida, 2001: 60; Peralta, 2000: 455).

Com efeito, embora algumas das tarefas tenham sido iniciadas pelos alunos no contexto da aula, esses momentos nem sempre foram conjunta e colaborativamente

explorados e, de algum modo, clarificados e sistematizados na interacção (de notar que, por exemplo, os questionários do projecto 1 foram praticamente sempre tarefas de trabalho de casa, ainda que iniciados na aula) (cf. Anexo B-7, Aula 2 #302-303, Aula 3 #329-329; Anexo B-8, Aula 2 #278-278). Parece-nos que, tendo presentes as palavras de Doyé (2003) acima transcritas, teria sido importante esse trabalho interactivo de reflexão e partilha sobre os processos e as estratégias usados, eventualmente tendo conduzido a uma actividade didáctica, de explicitação dos objectivos das tarefas propostas ao longo destas aulas plurilingues, no sentido dos alunos poderem vir a rentabilizar no futuro este trabalho plurilingue pontual (cf. Doyé, 2003, sobre *task commonality* e transferência).

O trabalho centrado no aluno e na sua aprendizagem, o que será dizer um ensino atento à aprendizagem plurilingue dos alunos, seria potenciador do desenvolvimento da capacidade de apropriação e uso das línguas e do saber processual por parte dos alunos, dotando-os de uma “*habilidade para fazer escolhas informadas sobre o que aprender, como aprender e quando aprender*” (Almeida, 2001: 60, seguindo Nunan, 1999), tornando-os assim aprendentes e comunicadores mais competentes e autónomos, responsáveis pelo seu próprio progresso (Kohonen, 2001: 8; Vieira, 1998: 97):

“um aluno competente é aquele que sabe contribuir activamente para a sua aprendizagem, porque a conhece. De facto, só podemos responsabilizarmo-nos por aquilo que conhecemos e que sabemos que existe. O aluno competente sabe como aprender a língua, para além de saber usar essa língua; que sabe como fazer para melhorar essa aprendizagem, que sabe activar os meios necessários para a provocar, e que os activa mesmo. É pois um aluno também autónomo” (Andrade & Araújo e Sá, 1994: 142).

O que será dizer que o aluno saberá rentabilizar “*l’ensemble des savoirs et savoir-faire qui permettent de prendre en charge son apprentissage*” (Holec, 1995 : 40-41).

Assim, embora nos pareça que a intencionalidade presente nas planificações de focalizar no sujeito/aprendente seja, do ponto de vista da construção do conhecimento didáctico, um sinal de crescimento das futuras professoras, o facto é que a componente reflexivo-interaccional da aprendizagem, como ponte para a autonomia do aluno (cf. Vieira, 1998), se mostrou de difícil concretização. Uma justificação possível encontra-se no Relatório Final do Projecto 2, onde CL e JO reconhecem uma “planificação ambiciosa” para o tempo (número de aulas) (Anexo B-6.2). Outra justificação terá a ver com a vontade

em experimentarem o maior número de possibilidades pedagógico-didáticas (e portanto de aprendizagem profissional).

Duas outras hipóteses nos parecem bastante plausíveis para que esta dimensão *meta* não tenha encontrado o seu espaço de concretização na interação de sala de aula. Uma primeira prende-se com um repertório didático e estratégico-interaccional (plurilingue) ainda muito embrionário (um assunto que retomaremos mais à frente, no Capítulo 4), como podemos observar nesta sequência da Aula 4 do Projecto 1:

- (60) P so/ now I want you to tell me/ what do you think of the activities we did last lesson?
(61) A very good
(62) P I want you to be honest
(63) A I didn't like the (camera)
[...]
(64) P forget the camera!// guys!// can I speak?// thank you// I want you to tell me about the activities that we did/ ok.~/ the things that we did last week// what do you think?// Rui/ what do you think?
(65) Ru what about?
(66) P you are looking at me but you're not listening// what do you think of the activities that we did/ in the last two weeks?/ about the texts/ the passive voice/ the Dutch/ the three languages/ Spanish.../ so what do you think about it?
(67) Ru <SIL>
(68) P Ra/ what do you think?
(69) Ra <SIL>
(70) P ok./ you don't.../ Hugo// what do you think?
(71) Hu <SIL>
(72) P guys!/ I just want you to tell me what you have written// Daniel/ what did you write on your questionnaire?// but now in English
(73) Da interesting
(74) P interesting/ what else
(75) Da easy
(76) P easy?/ because you were not afraid of speaking in Italian/ what do you have to say about that?
(77) Da <SIL>
(78) P you read the text in Italian when we corrected it
(79) Da yes stôra
(80) P why did you did it?
(81) ALS <IND>
(82) P I know that/ I know that you all read in those languages/ and I want you to speak about that!
(83) A I like the ahm/ the ahm/ to be included ahm
(84) P you liked to work in group/ yes
<há muito ruído; os alunos estão irrequietos e falam entre si; interações imperceptíveis>
(85) P ok./ so/ do you think they were difficult?
(86) A no
(87) P not really/ why?// do you think it was easy to understand Dutch/ for example?
(88) A no/ not Dutch/ but/ through the translations from the Dutch to the other/ French and/
(89) A the translations
(90) A and the other languages/ it was easy
(91) P ok./ then/ let's move on to another thing

(Anexo B-7, Aula 4, #60-91).

Tendo sido a única parte das quatro aulas deste projecto em que há um diálogo a propósito das actividades plurilingues que os alunos realizaram, verificamos que a futura professora o faz muito *en passant*. Julgamos, por isso, que teria sido interessante ir além da apreciação das actividades e ter-se enveredado por uma reflexão de teor mais metaprocessual (por exemplo, fazendo algumas das questões dos questionários) ou didáctico (levando nomeadamente os alunos a identificar os objectivos subjacentes a essas actividades), eventualmente contribuindo para o desenvolvimento dos “conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem verbal” e para a reflexão “eu, perante a LE: o que faço?” (Santos, 2007: 217, 285), estabelecendo-se, deste modo, a ponte com a língua em aprendizagem naquele contexto específico, o Inglês.

Este é um facto que não terá passado totalmente despercebido a AL e ES que, ao analisarem as respostas dos alunos (cf. Anexo B-6.1, Relatório Final do Projecto), consideram que:

“as suas respostas são apenas fruto da experiência vivenciada neste bloco de aulas e não propriamente de uma reflexão aprofundada acerca do assunto. No entanto, é gratificante verificar que estas actividades provocaram algum impacto nos alunos despertando neles a atenção para aspectos em relação aos quais teriam, porventura, estado até ao momento alheados” (Anexo B-6.1).

Uma segunda hipótese, sobretudo no contexto do Projecto 1, tem muito a ver com um “desvio” da intencionalidade pedagógica inicial de AL e ES relativamente a esta esfera metaprocessual dos questionários/da interacção. A este respeito, um aspecto relevante para a representatividade quase inexistente de actividades metaprocessuais na interacção da aula é-nos trazido pelos Relatórios Finais (cf. Anexo B-6), onde podemos encontrar a análise descritiva dos questionários reflexivos “passados” aos alunos.

Se inicialmente, nas reuniões de planificação, as professoras em formação manifestaram a preocupação em proporcionar aos alunos espaços de reflexão sobre dois domínios – a língua e a comunicação, e o próprio processo de aprendizagem (Andrade & Araújo e Sá, 1994: 144) –, com o decorrer das aulas essa preocupação ter-se-á desvanecido. Clarificando, parece-nos que os questionários se terão tornado um instrumento para

avaliar o impacto destas aulas e das actividades propostas nos alunos, não se concretizando o objectivo para que inicialmente haviam sido concebidos.

Com efeito, as futuras professoras terão começado a sentir a necessidade de avaliar as suas estratégias de ensino através da “verificação” da aceitabilidade deste tipo de actividades por parte dos alunos e do apuramento da sua eficácia (cf. Anexo B-6.1, objectivos dos questionários aí descritos).

Este é um aspecto mais explicitado no projecto 1 de AL e ES:

“Com o intuito de analisarmos a opinião/adesão dos alunos em relação às actividades propostas e à sua importância na aprendizagem de línguas estrangeiras, elaborámos dois questionários (a partir de materiais que nos foram fornecidos pela coordenadora do projecto) [...]” (Anexo B-6.1).

Deste ponto de vista, consideramos que a necessidade de auscultar o pensamento dos alunos terá muito a ver com a importância que o *feedback* destes poderá ter para um “acreditar” por parte das professoras em formação nas potencialidades pedagógico-didácticas de um ensino plurilingue e da/para a intercompreensão. Sabendo a importância das relações interpessoais, e em primeira instância dos alunos, na construção do conhecimento profissional (cf. dimensão relacional, Parte I, Capítulos 1 e 2), a receptividade dos alunos, que AL e ES destacam no Relatório Final, parece ter sido determinante no desenvolvimento da teoria prática das futuras professoras no que diz respeito às potencialidades formativas e didácticas da temática da intercompreensão e do plurilinguismo na aprendizagem dos alunos (estes aspectos serão aprofundados no Capítulo 4, onde reflectiremos sobre a construção do conhecimento profissional das futuras professoras).

Antes de avançarmos para o terceiro grande enfoque do trabalho didáctico – o Sujeito/pessoa, gostaríamos de tecer uns comentários síntese. Para tal, decalamos aqui as conclusões do estudo de Andrade & Araújo e Sá (2002) que nos dá conta dos elementos caracterizadores do discurso didáctico de quatro professores de línguas. Mesmo com uma distância temporal significativa (o corpus analisado foi recolhido a partir de Outubro de 1989), não deixa de ser sintomático o facto de não haver diferenças significativas em relação a algumas das ilações desta nossa análise.

Assim, tal como nesse estudo, a competência linguística surge como o grande aspecto a trabalhar em termos da aprendizagem plurilingue que as professoras em formação procuraram proporcionar aos seus alunos. Verificamos, igualmente, que o trabalho com *“os aspectos do sistema da língua-alvo”* se focalizaram bastante nos aspectos gramaticais e lexicais (Araújo e Sá, 2002: 54; Peralta, 2000).

Por outro lado, as mesmas conclusões são possíveis de inferir da esfera do Sujeito-Aprendente. Como escrevem as autoras,

“Relativamente à competência de aprendizagem, [os planos de aula e os materiais] indicia[m] alguma preocupação com as formas de aprendizagem dos alunos, mas a grande atenção dada aos conteúdos linguísticos parece não deixar que ela ocupe maior espaço. A [quase] completa ausência da competência estratégica corrobora esta observação e chama a atenção para o não tratamento dos processos de comunicação em detrimento dos produtos linguísticos a alcançar pelos aprendentes [...] onde o trabalho com esses processos poderia ganhar alguma relevância didáctica” (Andrade & Araújo e Sá, 2002: 54).

Naturalmente que não podemos deixar de referir que, ao longo das sessões de formação, houve uma maior incidência de reflexão em torno dos aspectos que focámos em *“Trabalho centrado na Língua”* e que, de facto, a dimensão metaprocessual não foi alvo de um trabalho formativo de apropriação didáctica (o que terá vindo dificultar a sua efectiva presença na sala de aula). Além disso, importa lembrar que esta foi uma primeira e breve experiência pedagógico-didáctica plurilingue e, portanto, não nos é possível afirmar que, caso tivesse havido outras, chegaríamos às mesmas conclusões. No entanto, estas ilações não deixam de ser ilustrativas da dificuldade em trabalhar outras dimensões, nomeadamente aquelas que proporcionariam maior autonomia aos alunos, numa intervenção didáctica mais orientada para o desenvolvimento da competência de aprendizagem que, como vimos em 3.2.2., se mostra essencial para o desenvolvimento da competência plurilingue (cf., por exemplo, Alarcão, 1996: 74; Andrade, 1997: 37-39; Andrade & Araújo e Sá, 1994; Santos, 2007).

Nos dois projectos em discussão, para além do enfoque na Língua e no Sujeito/aprendente, as professoras em formação procuraram dar espaço ao *“desenvolvimento do aluno como pessoa, ser social”* (Alarcão, 1996: 73-74), considerando-o muito ligado ao trabalho didáctico para a intercompreensão.

- **Do trabalho centrado no *Sujeito-Pessoa***

Este trabalho didáctico centrado no Sujeito/pessoa insere-se na gestão da dimensão sócio-afectiva da competência plurilingue, isto é, o *“conjunto de vontades, predisposições, motivações e qualidades que o sujeito é capaz de criar em interacção, bem como atitudes para com as línguas, as culturas, os interlocutores e a comunicação [...] num processo em que o sujeito se disponibiliza a reconstruir constantemente a sua identidade linguístico-comunicativa”* (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003: 494; Andrade & Araújo e Sá, 1994: 140), e está fortemente relacionado com finalidades políticas, sociais e culturais do processo de ensino/aprendizagem das línguas.

Bastante sensibilizadas relativamente a uma dimensão político-social do ensino das línguas (cf. *Momento de descoberta* e ponto 3.2.2 deste capítulo), as professoras em formação sentiram a necessidade de introduzir na prática de sala de aula actividades levassem os alunos a reflectir sobre a sua identidade como sujeitos comunicadores, ou seja, actividades que marcadamente visam o desenvolvimento da personalidade e do carácter do aluno na relação com as línguas, os seus falantes e as situações de comunicação. As futuras professoras procuraram, em interacção, concretizar os seguintes objectivos:

Objectivos específicos
<p>Projecto 1</p> <p>By the end of this lesson the students should:</p> <p>4)“Have become <i>aware</i> of the importance of using other languages to communicate, as well as of learning them” (P1-A1, P1-A2, P1-A3).</p> <p>Projecto 2</p> <p>(11) sensibilizar para a aprendizagem de outras línguas e da inglesa em particular.</p>

Ao passo que no projecto 2 o objectivo último de motivar os alunos para a aprendizagem das línguas (e do Inglês em particular) se concretizou implicitamente através das tarefas que CL e JO planearam, não tendo ocorrido um tempo interactivo em

que esse objectivo se tornasse o tópico de reflexão e de aprendizagem, no projecto 1 foi planeada um actividade que assumia como tópico a competência existencial dos alunos (QEER, 2001) ou a dimensão do saber ser.

Tarefas	Exercícios (de)...
Formativas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Exposição pessoal (falar sobre si próprio na relação com as línguas e as situações de comunicação)

Tabela 16 – Síntese das tarefas formativas

Assim, foi na interacção que os alunos foram levados a expor as suas opiniões pessoais acerca das línguas nas suas vidas e na sociedade. AL e ES ambicionaram, sobretudo, chamar a atenção dos alunos para questões de identidade e para a importância da valorização e da aprendizagem das línguas. ES procurou apelar a uma reflexão mais crítica por parte dos alunos, procurando sensibilizá-los para a pluralidade e a diversidade dos sujeitos e das línguas. Podemos dizer que a professora em formação procurou desconstruir algumas ideias feitas e criar um momento em sala de aula que fosse ao encontro de uma *“education for plurilingual awareness”* (Beacco & Byram, 2003), ultrapassando, deste modo, objectivos instrumentais ou pragmáticos associados à aprendizagem das línguas, e ao Inglês em particular (cf. Pinto, 2005).

Com efeito, esta interacção teve como ponto de partida a questão do Inglês como língua franca. Embora tenhamos vindo a falar nas professoras de cada projecto no seu conjunto, julgamos pertinente um olhar mais direccionado para ES, que leccionou esta aula, para lembrar que esta professora em formação tinha uma opinião muito própria relativamente ao papel da Língua Inglesa na comunicação em geral, tendo considerado que esta se deveria sobrepor às outras (cf. 3.2.3 neste capítulo). Durante as sessões, ES foi reflectindo sobre o assunto, tendo ficado uma vontade em mudar essa sua perspectiva, como aliás ela própria o reconhece. É precisamente no recorte da interacção a que corresponde esta actividade formativa que vemos a tentativa de ES em fazer e pensar diferente.

Assim, foi na interacção, espaço de discussão e diálogo, que a dimensão da consciência plurilingue dos alunos foi trabalhada, através das questões que ES ia levantando:

- (186) P spaceship in Dutch?// spaceship in Dutch (Q: hoofdruimtesc hip)// it's a long word// so guys/ having done these activities/ related to all these languages/ and having filled in this table/ in all these different languages/ and all these different words/ which you probably didn't know// most of them ahm/ **do you think we should use different languages when we communicate/ for example the languages that we've used/ or just in English for example?** (sublinado nosso)
(Anexo B-7, Aula 2, #186)

Procura-se, assim, questionar os alunos sobre questões sociolinguísticas na comunicação. As escolhas dos conteúdos e das perguntas que os verbalizam remetem para questões importantes, tais como a questão da língua franca e/ou a diversidade linguística na comunicação (Aula 2 #186, #188-192, #196-201, #295-297), a importância da LM, da identidade e da pertença, apelando a uma dimensão sócio-afectiva (Aula 2 #196-201, #206-208), tendo-se “tocado” nas famílias linguísticas e nos alfabetos (Aula 2 #211-234).

Eis alguns exemplos:

- (196) A if it is only one [language] there are other peoples who don't understand
(197) P ok./ but imagine that all the peoples could understand// ahm English// what do you think?
(198) ALS <SIL>
(199) P what do you think of that?/ imagine that all people would communicate in English
(200) A so/ it could be English
(201) P it could be English/ but would you like to communicate just in English?/ for instance/ Portuguese would be forgotten/ how would you feel about that?
[...]
(206) P yes/ Daniel/ you were saying you felt bad/ why?
(207) Da because Portuguese in my mother tongue
(208) P ok./ it's your mother tongue/ yes// ok./ what else?/ is that the only reason you have for that?
(Anexo B-7, Aula 2, cf. recorte #186-246).

Não podemos deixar de tecer uma última consideração em relação à análise do recorte aqui em destaque – Anexo B-7, Aula 2, recorte #186-246 – mas que também é extensível a outros momentos da interacção não só do projecto 1 como do projecto 2. Esta prende-se com a dificuldade das futuras professoras em aprofundar os diálogos que vão estabelecendo, uma conclusão retirada da rápida passagem de umas questões para as outras, deixando algumas respostas dos alunos por problematizar ou explorar, não os

obrigando a grandes justificações. Este é um destaque que vai ao encontro do que atrás dissemos a propósito do repertório didáctico e estratégico-interaccional das professoras em formação.

Por último, e porque estamos ainda na esfera do Sujeito/pessoa, as professoras em formação procuraram trabalhar a dimensão sócio-afectiva e motivacional na aprendizagem e no contacto com as línguas (cf., por exemplo, Bernaus, 2004; Candelier, 1998; Simões, 2006), cuja relevância será inegável no processo de desenvolvimento de uma competência plurilingue,

“A dimensão sócio-afectiva está subjacente à mobilização destas dimensões [a gestão dos repertórios de aprendizagem, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, a gestão da interacção]” (Araújo e Sá & Pinto, 2004).

Ao longo da interacção, as professoras em formação terão tentado apelar a predisposições, vontades e motivações dos alunos necessárias para atitudes de esforço, de empenhamento e de iniciativa nas actividades de aprendizagem plurilingue que lhes foram sendo propostas (Anexo B-8, Aula 1 #03), nomeadamente através de estratégias centradas no processo, isto é, incidindo em aspectos processuais do acto de aprender, e orientadas para uma relação entre os alunos e o saber (Almeida & Araújo e Sá, 2003: 95), criando um maior envolvimento destes (Anexo B-8, Aula 1 #85-89, #96-98, #107, #109; Aula 2 #31). Podemos encontrar, igualmente, marcas discursivas de estratégias afectivas, normalmente face à tarefa e à aprendizagem (Anexo B-7, Aula 2 #164; Anexo B-8, Aula 1 #61-63, #211, #224-225, #301-303; Aula 2 #24-25, #46-47, #90-92, #110, #118-120, #222) que visavam suscitar o empenhamento e a participação dos alunos, por exemplo, colocando-os no papel de “professor” (Anexo B-8, Aula 1 #249-251), e face às línguas, procurando levar os alunos a “gostarem” delas (Anexo B-8, Aula 2 #188-192).

O empenhamento dos alunos foi igualmente visível nas suas tentativas de aproximação à pronúncia das línguas com que contactavam (Anexo B-7, Aula 1 #423-424, #454-456; Aula 2 #72-73, #113-114, #143, #167-169, #202, #206-208) e na correcção da pronúncia dos colegas (Anexo B-7, Aula 2 #111-112), no recurso espontâneo às LE para responder ao professor (Anexo B-8, Aula 1 #255), na aquiescência em realizar determinadas tarefas face ao apelo da professora em formação (de leitura de frases nas

LE, Anexo B-7, Aula 2 #36-37; Anexo B-8, Aula 1 #111-114; Aula 2 #81-84, #164-168; no uso da língua objecto de aprendizagem, Anexo B-8, Aula 2 #26-30, #232-240), na auto-iniciativa na realização antecipada de alguns exercícios e na verbalização dessa consecução (Anexo B-7, Aula 1 #353-364; Anexo B-8, Aula 2 #182-184, #185-187, #193-194, #210-212), no pedido de realização das actividades (Anexo B-8, Aula 2 #49-58, #209-219), nas solicitações de confirmação ou explicitação de saber (Anexo B-8, Aula 1 #292). Encontramos, ainda, indícios de um ambiente descontraído, do qual todo o recorte do Anexo B-8, Aula 2 #49-92 é bastante exemplificativo. Com efeito, esta interacção do Projecto 2, pelo grande envolvimento e participação espontânea dos alunos, visível nas constantes solicitações ou pedidos de intervenção, chegou a surpreender CL e JO que haviam manifestado um certo receio quanto à aceitação e motivação/esforço dos alunos nestas actividades e para a interacção com as LE.

Exemplificando,

- (209) P ok.// e o último?
 (210) Ti eu posso ler o alemão?
 (211) P não vai ser ali o RP <ri> porque ele tem medo do alemão
 (212) Ti eu posso ler stôra/ ande lá stôra/ deixe-me ler
 (213) P não/ que o RP diz que tem medo do alemão/ tem que perder o medo/ o trauma/
 (214) Ti deixe-me ler stôra
 (215) P queres ler?
 (216) RP pode ser...
 (217) P agora quem se estiver a rir quando o RP estiver a ler/ vai mesmo para a rua// podes começar
 (218) RP *Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen* <o aluno começa a rir-se e desiste de continuar a ler>
 (219) Ti eu leio stôra// posso ler stôra
 (220) P vá/ o Ti vai continuar/ Ti/ lê lá
 (221) Ti *Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startpaltz am Fluss Frigidairium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben* <os colegas vão achando piada à medida que o colega vai lendo>// está bem stôra?
 (222) P está ÓPTIMO!// obrigada// [...]
 (Anexo B-8, Aula 2 #209-222).

3.4. Ponto da situação

Através deste *Momento de aprofundamento*, procurámos dar a conhecer a apropriação e a flexibilização do conhecimento de natureza mais teórica e conceptual que

as futuras professoras construíram durante as Sessões, isto é, sobre os vários temas tratados sob a chancela da intercompreensão, um conhecimento que vem ganhar sentido efectivo na acção de ensinar. Com efeito, através dos seus projectos plurilingues, as professoras em formação construíram conhecimento didáctico sobre como a intercompreensão poderá ser trabalhada em sala de aula: neste caso, através de uma sensibilização à diversidade linguística e pelo desenvolvimento da competência plurilingue dos seus alunos.

Finalizando, importa reconhecer que este *Percurso de Formação em Intercompreensão* foi muito breve, mas que, tendo proporcionado uma experiência de investigação-acção, isto é, um contexto em que as professoras em formação dialogaram e aprenderam a partir das actividades plurilingues que elas próprias “desenharam”, tendo começado a aprender a dialogar com os seus alunos e consigo próprias, com as suas capacidades e conhecimentos, se terá tornado um momento estruturante na aprendizagem profissional das futuras professoras.

No próximo capítulo, procuraremos analisar mais aprofundadamente a *importância* deste *Percurso* na construção do conhecimento profissional destas futuras professoras de línguas, da sua identidade profissional e da imagem da língua como objecto curricular.

Capítulo 4 – O momento de distanciamento

Estamos chegadas a um momento fulcral neste nosso percurso de investigação, isto é, um tempo de reflexão e avaliação deste acontecimento que foi “crescer” em intercompreensão, um tempo através do qual aprendemos, professoras em formação e investigadoras, a importância de ser capaz de esboçar caminhos para *viver, amar e conhecer* as línguas (Torres, 1999).

Este espaço de reflexão que agora iniciamos deverá ser compreendido como uma passagem entre a dimensão de observação e descrição compreensiva que marcou os dois últimos capítulos e a dimensão de problematização que se impõe num estudo que abraça uma perspectiva de didáctica praxeológica (cf. Araújo e Sá, 1998, 2000). Assim, a avaliação e problematização que se iniciam visam potenciar a melhoria da qualidade da formação realizada em Didáctica Curricular em Línguas, procurando conduzir a hipóteses de acção (Costa et al., 2004). Para o efeito, este capítulo assumir-se-á como um espaço de síntese e discussão do *Momento de aprofundamento*, no qual retomaremos o *Momento de descoberta*, com ele estabelecendo pontes conclusivas.

Neste sentido, importa especificar qual o nosso objecto de avaliação e por referência a que processos. Dissemos, nos *Apontamentos Introdutórios*, que era nosso interesse investigativo-formativo compreender as sinergias entre *identidade profissional*, *conhecimento profissional* e *imagem da língua como objecto curricular*. Fizemo-lo à luz de uma temática particular que tem vindo a assumir destaque no pensamento e discurso didactológico – a intercompreensão. Importa, nesta fase de avaliação e problematização, reflectir sobre as suas potencialidades formativas enquanto conceito organizador do currículo de formação que constituiu o *Percurso* que desenhamos, concretizando um dos objectivos deste trabalho.

Este momento de avaliação parece-nos um passo importante para compreendermos se, face os princípios que orientaram o nosso discurso formativo, as, agora, professoras de línguas terão *injectado algumas ideias nas velhas formas de pensar e de agir* (Pearce, 1996: 175), ou se nos encontramos face a um pensamento plurilingue em

construção que emerge de um sentido pessoal ou, se quisermos, de um processo através do qual o sujeito singulariza aquilo com que se sente identificado (cf. Tap, 1980, in Gohier et al., 2001: 29, *identisation*), numa adesão a um paradigma de plurilinguismo e de intercompreensão,

“Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência [...] podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (Larrosa, 2002: 22).

Relembramos a dinâmica que assumimos neste estudo, segundo a qual a identidade profissional de cada futuro professor vai sendo construída num processo dialógico com o conhecimento didáctico e as reconstruções imagéticas de cada um sobre o objecto de ensino de que se ocupa – as línguas, um referencial identitário pautado por evoluções e reconfigurações resultantes de reconceptualizações da própria noção de língua e, conseqüentemente, dos discursos sobre o ensino/aprendizagem da mesma (cf. Parte I, Capítulo 2, 2.5.3).

Assim, a avaliação das potencialidades formativas será realizada por referência a três dimensões – o conhecimento profissional, a identidade profissional e a imagem da língua – dando a conhecer as principais conclusões relativamente a estes três focos de interesse investigativo. Para o efeito, socorremo-nos, sobretudo, do relatório final individual (Anexo B-5) e da entrevista narrativa (Anexo C-1) realizada a cada uma das professoras.

4.1. Potencialidades formativas da Intercompreensão para...

4.1.1. ...o conhecimento profissional

Nesta secção, reflectiremos sobre a importância do *Momento de aprofundamento* quanto à construção de conhecimento profissional *plurilingue* das futuras professoras, retomando a análise realizada no final do *Momento de descoberta* (ponto 2.5.2, *Conclusões intermédias*), isto é, enveredando por uma análise processual em relação às transições e

evoluções dessa construção numa perspectiva interpretativo-problematizadora. Finalizaremos com a sinalização das zonas de reestruturação que mais se destacaram neste processo.

À semelhança do que verificámos no *Momento de descoberta*, a construção do conhecimento profissional plurilingue é germinada e impulsionada pelos espaços e tempos de formação que as futuras professoras percorrem e por aquilo que lhes acontece nessa trajectória (Larrosa, 2002, 2007). Neste sentido, encontramos três *micro-momentos* que não são de modo algum estanques nem se esperam lineares, mas que nos permitem organizar melhor este fluxo narrativo.

Neste contexto, o *Momento de aprofundamento* foi caracterizado pela oportunidade de as professoras em formação concretizarem um pensamento curricular plurilingue, assumindo-se como “professoras da intercompreensão”. Como nos foi possível concluir do *Momento de descoberta*, a imagem plurilingue, ainda em construção, é uma imagem em busca de uma *dimensão de possibilidade*, em particular na esfera didáctico-interactiva da praxis educativa. No *Momento de aprofundamento*, esta busca foi sendo gradativa e evolutiva, sobretudo à medida que as professoras em formação se sentiam mais preocupadas com a integração dos saberes na acção.

Assim, relativamente a esta esfera da possibilidade, diremos que

- o momento reflexivo-conceptual que foram as Sessões (as primeiras cinco) foi um período que terá ficado marcado pelo *princípio do quiçá*, se quisermos pensar com Larrosa (2007). Entendemos este momento de acordo com aquilo que Shulman designa de *compreensão*, “*The starting point and terminus for the process is an act of comprehension*” [...] “*some sort of comprehension (or self-conscious confusion, wonder, or ignorance) will always initiate teaching*” (1987a: 100, 110).

Este micro-momento reflexivo-conceptual deu continuidade ao desenvolvimento do *conhecimento sobre os fins, objectivos e valores educacionais* do ensino das línguas, ao conhecimento de si próprias e, naturalmente, ao conhecimento didáctico permitido pelo *Momento de descoberta*. Ao referirmo-nos apenas a estas dimensões do conhecimento profissional estamos sobretudo a identificar aquelas que mais realce adquiriram neste

micro-momento e, portando, no decurso contextualizado do nosso *Percurso de Formação em Intercompreensão*. Naturalmente que, tendo presente a indissociabilidade dos saberes do professor na acção, não se pode falar de uma “*captura isolada de uma qualquer das dimensões desse mesmo conhecimento*” (Sá-Chaves & Alarcão, 2000a: 59).

Verificamos, por isso, que outras dimensões do conhecimento profissional surgem como ponto de referência – o conhecimento dos aprendentes e das suas características e o conhecimento dos contextos. Em conformidade com o que dissemos na Parte I/Síntese, os alunos surgiram como um referencial identitário nuclear e um factor preponderante nas decisões pedagógico-didácticas das futuras professoras (cf. CL, Anexo B-4, R2, 09/01/2003, Anexo C-1, #142), bem como um factor de referência no conhecimento que cada professora sente precisar desenvolver (cf. AL, Anexo C-1, #126, 28/01/2004). Além disso, a sala de aula apresenta-se como um microcontexto central, sobretudo porque é aí que a indissociabilidade dos saberes mais se manifesta (cf. Barcelos, 2003; Sanches, 2005). Importa não esquecer que estamos a falar de futuras professoras de línguas em situação de estágio pedagógico e que, por isso mesmo, as reflexões foram necessariamente dialogadas com a situação particular em que se encontravam, como aliás o *Momento de descoberta* também nos indicou.

As sessões foram um momento de aprofundamento teórico, em que as futuras professoras recuperaram e reinterpretaram aspectos que se tinham mostrado diluídos e “abandonados” no próprio pensamento e na acção (conceitos didácticos, temáticas), como o confessaram na Entrevista Inicial (Anexo, A-4; cf. *Momento de descoberta*), olhando-os e dialogando-os agora à luz de um contexto educativo específico,

“Tendo em conta que já tínhamos realizado um trabalho nesta área – em Educação em Línguas – as actividades desenvolvidas neste percurso de formação não constituíram propriamente uma novidade. Na verdade, muitos dos aspectos com os quais fomos confrontadas já tinham sido analisados e referidos no ano anterior. Havia, por conseguinte, todo um conjunto de noções e ideias que já faziam sentido para nós mesmo antes de iniciarmos as sessões em questão. Contudo, estas sessões não só serviram para reavivar os conhecimentos adquiridos anteriormente (alguns já, de certo modo, pouco claros), como também me permitiram concretizar de uma forma mais clara e objectiva em que é que consistia a *Intercompreensão*. A este nível penso ser de realçar a importância da segunda parte das sessões, visto ser neste espaço de discussão que as questões/problemas se tornavam mais transparentes para mim. Através da partilha de experiências (pessoais/profissionais) e da “ventilação” de ideias entre as professoras estagiárias foi possível começar a conceber algumas possibilidades de actividades a desenvolver nesta área. Ex: a

abordagem do conteúdo gramatical das Relative Clauses através do recurso à intercompreensão” (AL, Anexo B-4, R10, 26/02/2003 ou ainda R8, 06/02/2003).

Das palavras das professoras em formação, evidencia-se uma forte direcionalidade para um enfoque no conhecimento de si. Mais, manifestam sentir um maior auto-conhecimento e crescimento, processos possibilitados e impulsionados pelas escolhas (das actividades) que fizeram de acordo com aquilo que precisavam e queriam aprender,

“as sessões de trabalho nas quais participámos proporcionaram-nos momentos de reflexão acerca dos mais diversos assuntos e, inevitavelmente, isso faz-me crescer, quer enquanto professora, quer mesmo enquanto pessoa” (CL, Anexo B-4, R7, 2003);

“Por outro lado, estas duas sessões (segunda e terceira), foram bastante importantes para me conhecer um pouco mais, na medida em que tive oportunidade de verificar os meus conhecimentos relativamente às línguas faladas no mundo e às suas relações com a identidade das nações” (ES, Anexo B-4, R3, 16/01/2003).

Neste processo, as professoras em formação começam a atribuir maior sentido à intercompreensão e a encará-la como uma possível luz ao fundo do túnel na relação com as situações problemáticas com que se defrontavam. Começam igualmente a questionar-se mais na relação com a acção futura:

“mas no final estava já mais convicta daquilo que queria fazer/ já estava a ver a luz ao fundo do túnel/ porque eu não sabia se me queria/ sei lá/ se nos íamos dedicar à sensibilização à diversidade linguística e cultural/ se nos iríamos focar num aspecto específico de gramática// ahm não sabia como é que havia de aplicar/ ou seja/ como é que iríamos aplicar a intercompreensão// como estratégias/ como objectivo último a atingir/ não sabia assim muito bem/ aliás/ nós não conseguíamos definir intercompreensão como estratégia ou como competência/ andávamos ali assim um pouco baralhadas// e estava tudo assim um bocado confuso” (AL, Anexo C-1, #84, 28/01/2004; cf. ainda no mesmo anexo JO, #110, 124).

Estes momentos de reflexão e de diálogo colocaram as professoras em formação numa dimensão de *talvez* – talvez seja possível construir outra imagem da língua, talvez seja possível encontrar respostas para os problemas enfrentados (cf., por exemplo, JO, Anexo C-1, #110), talvez seja possível tornar-me a professora de línguas que pensei vir a ser, num curso contrário ao sentido inicialmente. Consideremos o caso de AL, quando olha para trás no tempo:

“sobretudo em educação em línguas/ estava muito mais CONVICTA relativamente à intercompreensão e em certos aspectos// depois/ por vários motivos/ sei lá/ por ter em Didáctica (ouvido) outros aspectos/ tive outro tipo de preocupações/ e sobretudo no ano de estágio/ o IMPACTO com a realidade// que é totalmente diferente daquilo que nós estamos à espera/ [...] depois a realidade ahm surpreende-nos/ e eu não me sentia identificada/ nem sabia como é que havia/ de aplicar aquilo que eu disse na altura/ que eu estava tão convicta/ não sabia/ e eu sentia-me perdida porque aquilo em que eu acreditava/ parecia já não ser/ passível de ser concretizado// porque as minhas turmas não correspondiam àquilo que eu estava à espera/ quando dei conta da heterogeneidade das minhas turmas// apercebi-me que/ como é que eu vou implementar aquilo que eu aprendi?” (AL, Anexo C-1, #04, 28/01/2004).

Este é um micro-momento marcado por intertextualidades. Numa lógica de intertemporalidade, as professoras em formação sentem muitas das dificuldades, das interrogações, dos questionamentos que ocorreram no *Momento de descoberta*, necessariamente porque a reflexão procurou proporcionar uma “leitura”, reinterpretação e resignificação dos sentidos aí construídos, mas agora enformados pelo contexto da prática. Verificamos que as futuras professoras continuam a deparar-se com as mesmas contingências e os mesmos constrangimentos que também identificámos na parte final do *Momento de descoberta*, cronologicamente não muito distante do contexto a que agora nos reportamos. A este propósito podemos dizer com Shulman:

“To teach is first to understand. We ask that the teacher comprehend critically a set of ideas to be taught. [...] Comprehension of purposes is also central role. We engage in teaching to achieve educational purposes, to accomplish ends [...]. But the key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of the content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in the ability and background presented by the students” (1987a: 100-102).

Do ponto de vista do processo de construção de conhecimento profissional em intercompreensão, este tempo de recuperação poderá ser considerado um período de mediação, se pensarmos no eixo passado-presente-futuro, no sentido em que se mostrou também um momento de preparação para um outro papel como professoras de línguas – professoras que iriam construir práticas curriculares (ainda que pontuais) plurilingues,

“Relativamente ao projecto de investigação-acção propriamente dito (a primeira grande oportunidade de concretizar/rentabilizar os conhecimentos adquiridos) sinto-me simultaneamente entusiasmada e receosa. Entusiasmada porque considero que este projecto trará uma “lufada” de ar fresco às minhas aulas (embora tente sempre diversificar o mais possível as actividades realizadas em sala de aula, a verdade é que eu própria sinto que muitas das vezes estou a cair num

“lugar comum”) e poderá ajudar-me não só a resolver algum dos meus “problemas”/necessidades de formação, como também e sobretudo dificuldades ao nível do processo de aprendizagem dos meus alunos. Receosa, visto que não sei até que ponto serei capaz de gerir adequadamente actividades deste tipo. Tal como tenho vindo a expressar ao longo desta reflexão, os meus maiores receios residem na minha (in)capacidade de actualizar tudo aquilo que aprendi, em estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática (aliás um receio bem característico de alguém que está a iniciar a sua carreira docente)” (AL, Anexo B-4, R10, 26/02/2003).

É neste processo de aproximação de uma *acção curricular plurilingue* em que as professoras em formação começam a ser percorridas por um sentimento de *incerteza* e de *imprevisibilidade*, que marcam todos os processos de construção de conhecimento (um conhecimento que não é mais do mesmo), mas que se torna construtivo. São estes os sentimentos que caracterizam o que designámos de

- momento do *a caminho da intercompreensão em interacção*, um processo em que as professoras em formação deixam transparecer algumas das dificuldades e preocupações relativamente ao “*challenge of taking what he or she already understands and making it ready for effective instruction*” (Shulman 1987a: 100); no fundo, a concretização didáctica de um pensamento plurilingue, algo a que não se está habituado. A serem elas próprias e não outros a fazer (cf. AL, Anexo C-1, #104).

As preocupações das professoras em formação inserir-se-ão no processo de *transformação* (Shulman, 1987a), processo através do qual alteram compreensões pessoais sobre a intercompreensão em matéria a ensinar, a ser compreendida pelos alunos. Como refere o autor, “*All these processes of transformation result in a plan, or set of strategies, to present a lesson, unit, or course*” (Shulman, 1987a: 104). Esta é uma fase importante de toda a construção curricular e, necessariamente, da construção de conhecimento didáctico em intercompreensão. Como explica Andrade, “*A fase de pré-execução, ou de planificação, constitui a concretização da transposição didáctica, ou seja, a transformação dos saberes e competências do professor em situações didácticas passíveis de permitirem a aprendizagem daqueles saberes e competências* (Perrenoud, 1994: 116-117; Tochon, 1990)” (1997: 405; Peralta, 2000: 5, 9).

As palavras de JO clarificam as nossas conclusões:

“abria-me perspectivas para a utilização de instrumentos de trabalho novos que eu até aí/ não sabia COMO utilizar/ não sabia SE podiam ser utilizados/ e// a perspectiva foi sempre/ para apontar para uma coisa positiva// o receio maior terá sido o da implementação/ saber se as coisas funcionariam ou não/ nós/ eu estaria à altura de/ de conseguir executar/ se as coisas eram exequíveis/ SE era realmente possível// ahm trazer todas aquelas línguas para a sala do inglês/ se elas funcionavam todas bem/ se aquelas actividades iriam funcionar/ mas acho que não tinha mais nenhum receio para além desse/ porque tudo o resto apontava para uma perspectiva de enriquecimento pessoal” (JO, Anexo C-1, #130, destaque nosso).

A questão que se destaca é que nunca antes as futuras professoras tiveram que transformar o conteúdo *língua* numa perspectiva de plurilinguismo e de intercompreensão curricular e contextualmente. Podemos também dizer que, na sua experiência como alunas de línguas e como observadoras de outros professores, não encontraram modelos que as ajudassem a recriar a língua como objecto curricular e a conferir-lhe outros sentidos didácticos (cf. Parte I, Capítulo 2, sobre o conhecimento experiencial; Parte II, *Momento de descoberta*). Por outras palavras, não farão parte do seu repertório didáctico actividades plurilingues tipificadas, ou como diria Filliettaz, *“les stagiaires débutantes disposent de peu d’expériences antérieures de l’activité enseignante ayant donné lieu à des typifications”*, tipificações essas que poderão ser realimentadas com vista a potenciais acções futuras (2005: 27).

Talvez por isso uma das professoras tenha sentido a necessidade de uma *definição* de intercompreensão:

- (82) PE não da intercompreensão/ qual é a definição? [...]
- (84) I <ri> pois/ ahm se repararam/ eu não quis dar uma definição// primeiro porque não há uma/
- (85) PEs <risos>
- (86) I ahm e depois/ porque/ olhando para trás/ vocês reflectiram e aprenderam sobre uma série de conceitos e.../ e... ahm ideias ou informações que nos ajudam a perceber o que é entre aspas a intercompreensão// [...] eu quis que vocês fossem juntando as peças/ que fossem montando o puzzle// e além disso os próprios autores dos módulos abordagem a temática de modo diferente/ não é+/ procuraram tratar temáticas relevantes e que estão todas interligadas/ e que nos ajudam a perceber como podemos trabalhar a intercompreensão na sala de aula/ [...]
- (88) I sim/ ahm destacavam era a dimensão PESSOAL da intercompreensão/ ou seja/ tem a ver com o nosso próprio repertório/ enquanto comunicadores/ ahm com a nossa própria competência plurilingue/ mas também com aquilo que eu compreendo que é a intercompreensão ahm como professor/ isso DETERMINA o trabalho que eu acho que sou capaz de fazer com a intercompreensão

- (89) PE eu acho que o importante é se calhar/ perceber como é que nos pode ajudar e... não sei/ ainda está muito vago/ na prática quero dizer
- (90) PE pois/ eu acho que percebi/ as outras sessões ajudaram/ a perceber a teoria/ mas na prática [...]
- (95) I **atenção/ e eu não quero que vocês saiam daqui com um definição/ fechada// eu quero é que vocês olhem para tudo o que já aprenderam e pensem em actividades que possam fazer com os vossos alunos// em que é que tudo isto vos ajudou a pensar no vosso trabalho como professoras de línguas+**
- (Anexo B-3, Sessão 6, #82-95, destaque nosso).

Neste seguimento, pensar a língua enquanto “objet à ‘didactiser’” (Ishikawa, 2005: 54), remete-nos para a problemática da planificação da acção plurilingue e para as palavras de Morin “*Não podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas do nosso conhecimento*” (1996b: 280). E, neste caso, a construção de um quadro de acção plurilingue esteve muito dependente do *conhecimento do conteúdo*, agora perspectivado num sentido muito mais alargado, uma vez que este *conteúdo* já não é só a língua em específico, mas *as línguas*, no plural. Neste sentido, as futuras professoras deparam-se com o desconhecimento das línguas:

“um deles era a língua/ não é/ não dominar as línguas/ porque nós/ quer dizer/ eu já a educação em línguas dizia toda contente/ “não é necessário dominar as línguas/ para se estabelecer comunicação intercultural”/ esta era uma das frases todas bonitinhas que dizia// [...] foi aí/ eu não consegui controlar aquilo/ eu tinha medo/ de não conseguir trabalhar com aquilo” (AL, Anexo C-1, #86);

“estava cheia de dúvidas no início/ tal como eu tinha falado em relação aos meus conhecimentos linguísticos/ mesmo para dar aulas/ eu/ “**como é que eu vou utilizar outras línguas/ se eu não conheço?**”// “como é que eu vou/ numa aula pegar/ ou utilizar o neerlandês ou o alemão/ que eu não conheço/ que eu não domino”/ eu tinha muito medo// eu acho que nós temos que estar muito confiantes daquilo que/ que queremos fazer/ ou fazemos/ para os alunos confiarem em nós//” (AL, Anexo C-1, #82, destaque nosso).

Vejamos, a propósito, algumas das preocupações que as professoras em formação iam manifestando ao longo das reuniões de *planificação*:

(i) <a propósito das línguas a usar>: “pois eu também não tenho assim muita noção do afrikaans”, “o meu problema com o alemão, é sincero, eu não sei alemão... temos que fazer uma ginástica muito grande para...” (AL); (ii) <a propósito de umas frases em alemão>: “pois, para mim é chinês, eu não chegava a I am writing a letter” (AL), “pois se calhar para eles...e mesmo para vocês, é importante que também se sintam” (I), “à vontade” (AL), “à vontade com as línguas que estão a utilizar” (I), “sim, bastante” (ES), “pois porque uma coisa era fazermos isto como alunas, outra é como professoras” (AL); (iii) “pois, o que me está a preocupar é a tradução” (ES) <a

impossibilidade de se obter algumas traduções leva a ponderar o “abandono” de algumas línguas> (Fonte: Reuniões).⁹⁹

Face a estes aspectos importa considerar uma questão, para a qual não temos resposta, mas que nos inquieta: O que deverá ser o conhecimento do conteúdo à luz de um paradigma de plurilinguismo e de intercompreensão?

O trabalho com um conteúdo “plural” encontrou igualmente dificuldades ao nível do *conhecimento do currículo* e da gestão curricular. Como construir um currículo plurilingue? As futuras professoras manifestaram dificuldade em analisar e reinterpretar o currículo à luz de uma nova realidade e em preparar materiais nessa perspectiva. Paira a ideia de que será preciso outra tipologia de actividades, no sentido em que as que conhecem não se aplicam ou inserem nesta metodologia de trabalho com o conteúdo.

Na verdade, como explica CL,

“depois quando chegou a altura de pôr o projecto em acção é que **nós nos apercebemos/ do QUÃO teórico era o nosso conhecimento sobre a intercompreensão/** porque nós// “como é que nós vamos pôr a intercompreensão aqui na aula/ como é que vamos fazer?”/” (CL, Anexo C-1, #144, destaque nosso).

As dificuldades manifestaram-se igualmente na integração curricular de outras línguas, isto é, como geri-las e fazê-las co-existir nas actividades sem descurar a língua específica em aprendizagem. As futuras professoras mostraram-se também preocupadas com a busca de um “enquadramento” ou de um “contexto” para a nova realidade linguística da sala de aula, nomeadamente porque têm de construir de “raiz” materiais plurilingues adequados aos conteúdos temáticos e gramaticais que constam do programa. Esta situação leva-nos a reflectir sobre os manuais que as professoras em formação consideraram desfasados de uma perspectiva plurilingue, levando-nos a questionar a perspectiva que encerram – serão eles efectivamente construídos à luz de um currículo que contempla a competência plurilingue?

As preocupações que temos vindo a explicitar decorrem, em nossa opinião, da tentativa de transição de um pensamento didáctico “monolingue” para um pensamento “plurilingue”. Vejamos:

⁹⁹ Convenções: AL, CL, ES, JO = professoras em formação; I = investigadora; GR = orientadora da escola

- (i) (AL) “bem, nós tivemos alguma dificuldade em, nós vamos tratar um conteúdo gramatical, mas tivemos alguma dificuldade em escolher um conteúdo gramatical; inicialmente pensámos na voz activa e voz passiva; mas depois fizeram-nos <risos> perceber que se calhar não era muito conveniente; e então a única coisa que nós conseguimos encontrar depois foi as semelhanças que existem em algumas línguas em termos de prefixos e sufixos; uma série de sufixos e prefixos que vêm do latim e do grego e que se encontram em muitas línguas românicas, no inglês e no alemão...e que têm o mesmo significado”;
- (ii) (AL) “pois para isso já teríamos que ter pensado no encadeamento com a matéria que estamos a dar, e ainda não sabemos”;
- (iii) (I) “estava a pensar num encadeamento das actividades, para não ficar assim... uma coisa fala de um aspecto, outra fala de outro”;
- (iv) (CL) “pronto e agora o que nos falta nisto tudo é mesmo mais ideias para...”; “não sei muito bem é como se vai encadear”;
- (v) (I) “acreditem que eu também me sinto...por vezes completamente...perdida, digamos assim; também tenho dificuldades nisto, em pensar desta maneira”;
- (vi) (Gr) “e em termos de análise, íamos procurar ver o quê? qual foi a língua que os ajudou mais? e em que fase?” (Fonte: Reuniões).¹⁰⁰

Neste seguimento, podemos dizer que as dificuldades manifestadas se inserem num *repertório didáctico plurilingue* em construção e muito embrionário.

Numa avaliação retrospectiva deste momento, JO explica que

“a preparação da tarefa foi/ foi estimulante/ engraçada porque nós QUERÍAMOS que a intercompreensão surgisse na sala de aula/ enquadrada no contexto da temática que nós estávamos a dar// precisamente para não parecer uma coisa colocada ali/ forçada/ muito embrionária/ muito tipificada/ portanto/ a nosso primeiro desafio foi encontrar o modo de inserir a intercompreensão e o projecto/ no contexto do que estávamos a dar// e depois foi o de conseguir conjugar AS actividades+// com ahm as capacidades/ as que nós considerávamos que eram as capacidades dos alunos/ COM o objectivo final que nós pretendíamos atingir// essa foi uma grande dificuldade/ porque/ tendo os nossos alunos ahm/ as dificuldades que tinham/ sendo eles tão relutantes à aprendizagem do inglês/ e das línguas em geral// nós tínhamos que encontrar actividades que os fizessem não ir por essa vertente// “oh línguas/ não! nós não conhecemos estas línguas/ não vamos ser capazes”/ portanto foi ESSE o grande desafio” (JO, Anexo C-1, #132).

Como aqui dissemos, os alunos surgem como um referencial incontornável nesta construção de conhecimento. A este respeito as professoras em formação demonstraram, no âmbito de uma “*pedagogia do cuidar*” (Sanches, 2004: 50), bastantes preocupações com os modos de apresentar os conteúdos aos alunos, procurando adaptá-los às suas características, capacidades e conhecimentos. Estas preocupações vão, sobretudo, no

¹⁰⁰ Dificuldades que se estendem à própria investigadora, como participante neste processo, o que nos leva a considerar este facto como uma das limitações do estudo, sobretudo no processo de supervisão que a investigadora assumiu. Podemos acrescentar ainda que este foi, igualmente, um momento de descoberta e aprofundamento didáctico por parte da própria investigadora.

sentido de lhes dar segurança e de minimizar o eventual “estranhamento” que um ensino plurilingue lhes poderá causar. Com efeito, são bastante recorrentes as manifestações de receio e insegurança relativamente à reacção dos alunos.

Esta insegurança remete para uma certa falta de confiança nas capacidades e nos conhecimentos dos alunos, sobretudo porque as futuras professoras os consideram à luz dos processos e estratégias implicados numa aprendizagem plurilingue, sobre os quais aprenderam nas Sessões de formação (cf. Parte II, Capítulo 3, 3.2.2), e que lhes parecem de difícil compatibilidade com as “lutas” que têm vindo a travar ao longo do ano lectivo. Estas incertezas, por parte das professoras em formação, assentam na consciência de que os alunos não estão familiarizados com uma imagem plurilingue da aprendizagem. Nas reuniões de planificação, surgiu o receio de que estas actividades que as futuras professoras agora se encontram a desenhar poderem vir a “prejudicar os alunos” e, ao mesmo tempo, a apreensão de que os alunos “desvalorizassem” as aprendizagens proporcionadas. E, como afirma CL, “o trabalho com a intercompreensão só tem valor quando é valorizado” (cf. CL, Anexo C-1 #144; #150-152).

Em suma, estes foram momentos de confrontação consigo próprias e com os seus (des)conhecimentos, com áreas por explorar, mas igualmente momentos nos quais as preocupações e limitações se foram esbatendo e dando lugar a propostas cada vez mais coerentes (cf. Capítulo 3, *Momento de aprofundamento*). Estes foram momentos com *sentido* e, nesta lógica, momentos construtivos:

“o **momento fulcral**/ foi o momento em que nós começámos a **planificar**/ “ah isto não dá”/ “aquilo dá”/ “se calhar isto não é muito boa ideia”// aquele momento de construção mesmo/ esse momento para mim foi... foi fulcral/” (AL, Anexo C-1, #104, destaque nosso);

“e **DEPOIS** de perceber que as coisas até faziam sentido/ e poderiam vir a dar resultados positivos/ eu acho que esse receio acaba por desaparecer// porque/ depois de nós conhecermos aquilo/ os materiais com que vamos trabalhar/ depois de nós **DEFINIRMOS** a nossa metodologia e o nosso/ nosso campo de trabalho// acho que o receio vai-se desvanecendo// volta a nascer no momento em que nós entramos na sala de aula e/ vamos colocar aquilo em prática/ mas a preparação ajuda-nos também a/ a **desmistificar** esse processo que à partida pode parecer muito difícil/ até impossível/ e para mim foi muito importante porque/ levou-me a compreender isso mesmo// e **MESMO** na sala de aula/ permitiu-me ver que não é tão difícil//” (JO, Anexo C-1, #128, destaque nosso).

Podemos, neste alinhamento, afirmar que, ao longo deste processo, as futuras professoras terão iniciado a construção de um *conhecimento contextual sobre intercompreensão* – “*implica saber em que circunstâncias uma determinada estratégia ou um determinado processo é ou não adequado*” (Alarcão, 1992/2006). O conhecimento pessoal da intercompreensão construído foi (re)avaliado, (re)analisado e equacionado à luz das exigências circunstanciais. Esta dimensão *contextual* do conhecimento possibilita às futuras professoras a utilização flexível do conhecimento em intercompreensão, criar e recriar em função do que sabem, do que não sabem, do que são e esperam vir a ser, mas levando em linha de conta a finalidade do objecto a criar e o contexto em que vai ser inserido e/ou utilizado esse mesmo conhecimento (cf. Alarcão, 1992/2006: 139).

Consideramos que este *Momento de aprofundamento* foi igualmente um momento marcante porque se caracteriza por uma (trans)formação colaborativa em torno de saberes para um trabalho de sala de aula que contemple a intercompreensão, imbuído num espírito de investigação-acção-aprendizagem. Porque nos estamos a referir, ainda, a um momento em que as professoras em formação agem curricularmente, interpretam e constroem o plurilinguismo e a intercompreensão à luz da sua própria realidade de sala de aula e gerem autonomamente os seus espaços de acção, em função dos princípios e dos objectivos educativos inerentes à intercompreensão, para seguirmos Alarcão (2001a: 21) e Hargreaves (1998: xiii).

No entanto, a “obrigação pedagógica” e intenção de criar oportunidades de linguagem nas quais “*os sujeitos dialogam para aprender, sabendo-se que aprendem para poder dialogar*” (Araújo e Sá, 1996: 151), não pode deixar de ser pensada fora do contexto interactivo e do discurso que aí se é capaz de produzir, ou seja, da aula de línguas: “a aula é um contexto natural de comunicação e reforça-se a convicção de que é *por e nesta comunicação que se constrói a maior parte da aprendizagem*”, isto porque a aula é entendida como um “*«local de palavra»* (Halté, 1993c: 27) ou um “*«encontro verbal»* (Edwards & Westage, 1994: 11), a partir do qual a identidade do aluno e do professor se constroem, as relações pessoais se desenvolvem e as aprendizagens específicas têm lugar” (Araújo e Sá, 1996: 127-128),

aprendizagem esta também do próprio professor, passando pela actualização, em situação, do seu repertório estratégico-comunicativo e didáctico¹⁰¹

Sabemos, tomando as palavras de Alarcão (1996), que o discurso da aula de línguas é marcado pela sua natureza dialógica, sendo nesse diálogo que se coadunam as intenções pedagógico-comunicativas do professor e as dos alunos. Sabemos que, enquanto

“Sujeito que observa, pensa, fala e age, o professor encontra a cada passo situações imprevisíveis, só ultrapassáveis pelo recurso ao potencial do seu ser e do seu saber, na correcta interacção entre a situação e o pensamento, entre o pensamento e a acção. É na criatividade e na originalidade das suas decisões que se manifesta a sua competência pedagógico-comunicativa, o seu saber-fazer pedagógico e as suas atitudes educativas. É na sua capacidade transaccional, comunicativa, que se desfaz a distância entre as intenções pedagógicas e a realidade de ensino/aprendizagem” (Alarcão, 1996: 72-73).

Entramos assim no

- momento da *interacção* e da concretização da *possibilidade*, um momento onde se destacam *traços discursivos* de uma *didacticidade* (Araújo e Sá, 1996: 143) plurilingue em construção.

Este momento remete-nos para a dimensão situacional da construção do conhecimento profissional e para o conhecimento estratégico das futuras professoras, ou seja, para “*l’expérience interactive en situation*” (Tochon, 1993: 71; cf. Shulman, 1986: 96-97; Tsui, 2003).

A “*linguagem usada para ensinar*” na relação com a “*linguagem que é ensinada*” (Moreira, 1990: 36) dá-nos a conhecer um conhecimento didáctico em construção na própria interacção. Por outras palavras, num processo dialógico, as professoras em formação constroem conhecimento didáctico na inter-relação com os alunos ao mobilizarem a sua competência comunicativo-pedagógica e o seu repertório estratégico (Alarcão, 1996, Araújo e Sá, 1996: 154, 239-244).

¹⁰¹ Cadet & Causa (2005: 164), consideram o repertório didáctico “l’ensemble de savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l’enseignant pour transmettre la langue à un public donné” (in Andrade, 2007: 118).

Sendo esta uma primeira experiência no processo de construção de uma imagem plurilingue, diremos que o conhecimento teórico se articula na e com a prática interactiva. Na verdade, tal como podemos observar pelas sequências transcritas na Parte II, Capítulo 3, 3.3.2, onde descrevemos as aulas plurilingues, as futuras professoras procuram articular esse conhecimento, apreendendo-o na prática, reconstruindo-o na própria interacção. No fundo, reaprendendo Alarcão, procuraram “manusear” a compreensão da matéria, dos seus fins e objectivos, flexibilizando-a, re-estruturando-a e dando-lhe configurações susceptíveis de serem entendidas pelos alunos com quem interagem (1996: 74-75).

Neste alinhamento, diremos que as maiores dificuldades se fazem sentir na construção de uma “metalinguagem pedagógica” plurilingue (cf. Araújo e Sá, 1996: 112), uma linguagem que, em determinados momentos, não estará desligada de um reduzido conhecimento declarativo sobre o mundo das línguas e das culturas, o que nos remete, novamente, para o conhecimento do conteúdo e para uma dimensão mais técnica do conhecimento didáctico.

Se pensarmos que o repertório estratégico permite que o professor, face aos “*sinais fornecidos pelo aluno*”, faça “*contínuas escolhas de textualização e renovadas ‘maneiras de dizer’*”, orientando a interacção e ajustando-a às necessidades de aprendizagem dos alunos (Araújo e Sá, 1996: 154), foi possível identificar momentos em que nem sempre as professoras em formação terão conseguido o controlo e a rentabilização pedagógica desses sinais. Por exemplo, ao nível da recuperação do conteúdo das falas dos alunos (exemplo 1) ou das manifestações das vontades de aprendizagens (exemplo 2), bem como de esforços “imprevistos” de aprendizagem por parte dos alunos (que mostram motivação, empenho e curiosidade) (exemplo 3) (Araújo e Sá, 1996, fala de estratégias de evitamento e de abandono).

Concretizando, Exemplo 1, onde se poderia ter explorado o tópico das famílias de línguas:

- (226) P so/ Ricardo/ what were you saying?
(227) Ri that Greek is made from/ has it's own alphabet/ symbols <IND>
(228) P guys!// sorry/ I didn't listen
(229) Ri Latin is different/ from Greek
(230) P yes/ Latin is different/ yes/ but all those languages that we wrote/ French/ Italian/ Spanish/
 they all come
(231) A from Latin

- (232) P yes/ so/ what do you want to say about that?/ about Latin/ yes Tiago?
 (233) Ti I was saying that all these languages are from that (same family) <IND>
 (234) P no/ it's different/ Greek and Arabic/ it's different// so/ **Ra**/ what do you think about that?// would you communicate with different languages/ or just in one language?
 (Anexo B-7, Aula 2, #226-234);

Num outro exemplo (2a e 2b), podemos ver que o conhecimento do conteúdo “plural” é determinante para a progressão da aula. Neste caso, no exemplo 2a temos uma professora que não domina a língua alemã e que se mostra incapaz de dar resposta à solicitação de esclarecimento do aluno. Já no exemplo 2b, a professora, que aprendeu formalmente essa mesma língua, oferece a possibilidade de satisfazer a curiosidade dos alunos:

Exemplo 2a

- (259) A stôra/ o que quer dizer/
Besatzungsmitglieder?
 (260) P não sabes?
 (261) A não
 (262) P vais pesquisar// quem quer
ler a tradução em inglês
 (Anexo B-8, Aula 2, #259-262);

Exemplo 2b

- (211) P [...] ora bem/ e o que são/ o der/ o die/
e o das?// conseguem ter um palpite?
 (212) A é como os// os/ as
 (213) P sim/ são os artigos/ são os artigos em/
alemão// então/ o das/ será usado para que
palavras?
 (214) A é o os
 (215) P <abana a cabeça negativamente> não/ o
das é o artigo utilizado para palavras
NEUTRAS// o der?
 (216) A o der é... a
 (217) P o der é precisamente o contrário
 (218) A o
 (219) P é o artigo utilizado para palavras
masculinas// e o die/ é utilizado para palavras
femininas/
 (220) A ó stôra?
 (221) P só que ATENÇÃO/ porque se vocês
pensarem em inglês/ nos pronomes pessoais/
vocês têm// o he/ o she/ e o it// o he e o she/ são
para pessoas/ ou masculinas ou femininas/ o it
é para coisas// no alemão/ as coisas não se
verificam assim/

(Anexo B-8, Aula 2, #211-221);

A pausa no exemplo 2a (#262) dá-nos conta da estratégia que a professora em formação encontrou para ultrapassar as dificuldades sentidas pela falta de conhecimento linguístico face à questão do aluno. Este exemplo reenvia-nos para as dificuldades ao nível do conhecimento do conteúdo *línguas* e para as estratégias que as futuras professoras necessitarão de desenvolver. Verifica-se, por um lado, a dificuldade das

professoras no aproveitamento de situações imprevistas e inesperadas, mas potencialmente aquisitivas, e, por outro, a dificuldade na exploração de actividades planeadas (como demos conta em Parte II, Capítulo 3, 3.2.2; cf. Araújo e Sá, 1996, 2000, sobre resultados semelhantes). Transparece, ainda, uma exploração muito *en passant* de algumas das actividades, o que indica que as professoras em formação estão a aprender a flexibilizar as suas técnicas interactivas.

Pensamos que estas dificuldades poderão ter a ver precisamente com a *“pedagogização da língua da comunicação”* (Araújo e Sá, 153-154) numa perspectiva plurilingue. Acreditamos, ainda, que estas situações problemáticas terão necessariamente a ver com a própria percepção de como se trabalham ou exploram as aprendizagens plurilingues – com a *“imagem que o sujeito faz das suas possibilidades de intervenção prática sobre o processo de ensino/aprendizagem”* (Araújo e Sá, 1996: 244) – e com a capacidade de interpretar as intervenções dos alunos e as re-contextualizar processualmente na interacção. E, neste sentido, podemos continuar na linha de pensamento da autora de referência, com ela afirmando que *“a amplitude do fenómeno adaptativo está claramente ligada à extensão dos repertórios dos sujeitos”* (1996: 240; veja-se, por exemplo, Anexo C-1, AL, #54, 66, 86; CL #92, 94; ES #151, 160; JO #14, 32) e da integração dos seus saberes em interacção, remetendo para a dinâmica construtora entre saberes declarativo, processual e contextual.

Não podemos deixar de referir brevemente aquilo que as professoras também conseguiram fazer no contexto da dinâmica que acabámos de referir. As professoras em formação mostraram uma preocupação constante com a *“circulação de saberes”* interlinguísticos, fazendo apelos continuados ao repertório dos alunos e procurando criar momentos interactivos de recuperação de conhecimentos prévios. Neste contexto, procuraram induzir e organizar actividades cognitivo-verbais dos aprendentes (através de questões e de encorajamentos), dando assistência (explicitando dúvidas e curiosidades), dando indicações processuais, explicando estratégias sobre como os alunos deveriam realizar as tarefas, para nomear apenas alguns aspectos (ver Capítulo 3, 3.2.2). Neste sentido, podemos dizer que as professoras perceberam a importância de, na interacção,

fazer “capitalizar os conhecimentos já adquiridos ou as competências já desenvolvidas na aprendizagem de outras línguas” (Alarcão, 2001: 61).

Indo um pouco mais além nesta análise, pensamos que se destaca uma diferenciação entre dois eixos: o da transformação, isto é, o domínio interactivo do novo (imagem plurilingue) e o da continuidade, o que será dizer a esfera interactiva numa perspectiva mais normativa. Através da *linguagem usada para ensinar*, da *metalinguagem pedagógica*, podemos perceber que quando se dá entrada nos domínios do ensino tradicional (referimo-nos especificamente às aulas de ensino da gramática do Projecto 1, cf. Anexo B-7), e na esfera das actividades tipificadas, as professoras em formação mostram dificuldade em se desligarem de “uma tradição e uma cultura” transmissiva, reproduzindo discursos e perpetuando os rituais pedagógicos (cf. Araújo e Sá, 1996: 169).

Não podemos deixar de concluir e, sobretudo, esquecer que a “*estruturação simultânea da tarefa verbal, da tarefa interactiva e da tarefa de facilitação do processo de aquisição do saber*” implica a construção de um “*elevado grau de inteligência contextual*” e de uma competência interaccional (Araújo e Sá, 1996: 167), um processo de construção de conhecimento que as futuras professoras apenas agora iniciaram.

AL mostra estar consciente deste processo:

“As principais dificuldades que senti não se situaram no domínio das atitudes, valores e comportamentos em relação à diferença, mas sim no desenvolvimento de competências que me permitissem articular em sala de aula os conhecimentos adquiridos. De facto, tive algumas dificuldades em elaborar actividades e estratégias que me permitissem concretizar o que tinha aprendido. Este tipo de actividades exige, por parte do professor, um bom conhecimento cultural e linguístico e, sobretudo, uma competência estratégica (para gerir as actividades propostas) que eu não detinha de maneira alguma. No entanto, a elaboração deste projecto de investigação-acção não só me fez ultrapassar os meus receios relativamente a este tipo de actividades e algumas das minhas lacunas a este nível (esta é uma área que, tal como tudo, necessita de uma constante actualização/investimento), como também comprovou a praticabilidade das estratégias utilizadas” (AL, Anexo B-5, Relatório Individual).

Com efeito, as escolhas realizadas dentro do “repertório de práticas virtuais” (Berrendonner, 1990: 12) constituem-se “estrategicamente no terreno”, no “agir comunicacional” (Bronckart, 1985: 55)¹⁰², “em função de dados contextuais precisos e das competências estratégicas dos interlocutores”, da variabilidade das suas competências (Araújo

¹⁰² Berrendonner (1990: 12) e Bronckart (1985: 55), citados em Araújo e Sá (1996: 37).

e Sá, 1996: 37). Não podemos esquecer, numa perspectiva construtivista da comunicação interpessoal, que a aula se inscreve *“no quadro das situações de prática comunicativa altamente complexas, não estruturadas, pouco definidas, dotadas de um elevado grau de dispersão e imprevisibilidade”, “um palco aberto à criatividade e à espontaneidade dos sujeitos”* (Araújo e Sá, 1996: 101-102).

Num contexto de desenvolvimento profissional, importa, por isso, ajudar os futuros professores a analisarem, num sentido crítico e propedêutico, como são construídas as oportunidades de aprendizagem verbal e o seu próprio saber linguístico e estratégico-interactivo (Andrade & Araújo e Sá, 1994: 143; Moreira, 1990), ajudando-os a consciencializarem os seus próprios recursos de aprendizagem (Coste, 2001a). Um trabalho neste sentido parece-nos importante considerando que *“A qualidade das aprendizagens comunicativas liga-se à qualidade dos contextos de interacção”* (Araújo e Sá, 1996: 152).

Estes pensamentos são bebidos das palavras de uma das futuras professoras, quando reflecte sobre as possibilidades de aprendizagem lhes proporcionámos:

“para a minha profissão foi importante/ porque me/ pôs a reflectir também/ porque me colocou também a reflectir acerca da/ da possibilidade de aprender o inglês/ de entender o inglês através de outras línguas// apesar de/ de até na teoria/ de sabermos que isso era possível ahm na prática/ há sempre uma relutância e um medo em experimentar isso/ especialmente quando nós não dominamos bem as outras línguas// que era o caso/ chegámos a utilizar línguas que não conhecemos/ o italiano/ o alemão muito mal/ portanto/ há/ há um medo de experimentar coisas novas/ quando/ quando nós não as conhecemos/ e a intercompreensão foi muito importante porque nos permiti-/ ou ME permitiu ver// que// que é possível recorrer a essas estratégias/ mesmo quando não dominamos as línguas que podemos vir a utilizar/ e que portanto/ só através do recurso a essas estratégias/ de pôr em prática/ esses mesmos processos/ é que nós vamos aprendendo/ é que nós vamos melhorando// portanto/ se é uma estratégia que está ao nosso dispor/ por que não utilizá-la?/ mesmo correndo o risco de na primeira ou na segunda tentativa ela não ser muito/ frutífera/ ou não atingirmos logo os nossos objectivos/ a partir de uma certa altura se calhar vamos conseguir” (JO, Anexo C-1, #126).

Esta integração e mobilização dos saberes em acção mostra-se fulcral para a concretização da dimensão de possibilidade:

*“o grande/ o **ponto fulcral** é exactamente o eu ter **tomado consciência**// de que esta passagem da teoria à prática é **possível**/ porque às vezes nós fazemos na prática/ onde é que está a teoria?// e aqui não/ aqui estava presente/ eu sabia a teoria// acho eu/ e consegui aplicar na prática/ mesmo que isso/ nem sempre tenha ficado/ penso eu muito explícito// eu/ às vezes tínhamos aquele*

objectivo/ até fazíamos na aula/ mas não ficava muito explícito/ se calhar até nem ficou muito explícito nas reflexões/ às vezes há assim uma certa incoerência/ mas pronto/” (AL, Anexo C-1, #104, destaque nosso);

“**fiquei satisfeita porque/ os alunos adoraram/** os objectivos foram cumpridos// ahm/// eu acho que fiquei segura de que/ isto é possível/ não é tão difícil quanto parecia ao início/ **eu consigo trabalhar em sala de aula com línguas que não conheço/ assim como os alunos são capazes/** no fundo/ **eu e os alunos estávamos em pé de igualdade/** basicamente// o trabalho que eu fiz com/ com os textos e com as coisas ANTES de dar aos alunos/ foi o que eles fizeram na aula praticamente[...]/ [...] tomei consciência daquilo que os alunos sentem/ quando analisam textos em inglês na sala de aula/ porque para mim era óbvio/ eu sempre tive muita facilidade a inglês e a francês/ portanto/ nunca olhei assim para um texto e que ficasse ahm sem perceber nada/ o que já não acontece por exemplo com o alemão e o neerlandês// ahm// e foi por isso que nós também decidimos pegar em neerlandês/ porque **nós já sabíamos quais seriam as expectativas dos alunos e quais seriam os seus medos/ as suas dificuldades quando pegassem naquele texto/ e isso acho que é FULCRAL para o professor/ o professor TEM que passar pela experiência de não perceber nada/ de não ver nada//** para tentar ver aí as palavras semelhantes/ ou as palavras parecidas/ a transparência que sai do texto/ e a opacidade/ não é/ das palavras que lá estão ahm **para ajudar os alunos/** porque assim já sabem o que é que eles vão precisar// fiquei satisfeita/ fiquei muito satisfeita com o projecto/ **acho que foi muito bem conseguido/ no final de tudo e com todas as dificuldades//** ahm que surgiram e ultrapassei alguns dos meus medos/ relativamente a tudo/” (AL, Anexo C-1, #84, destaque nosso).

Mais uma vez os alunos parecem ter um papel determinante nesta possibilidade de construir práticas plurilingues, por vezes mais do que as próprias contingências “externas” à sala de aula ou ao contexto escolar. Como Guskey indica:

“significant change in teachers’ attitudes and perceptions is likely to take place only *after* changes in student learning outcomes are evident. The changes in student learning result, of course, from specific changes in classroom practice; for example, a new instructional approach, the use of new materials or curricula, or simply some modification in teaching procedures or classroom format” [...] “When teachers see that an innovation enhances the learning of students in their classes [...] then, and perhaps only then, a significant change in teachers’ attitudes and perception is likely to occur” (1989: 445-466, in Mevarech, 1995: 160).

A interacção com os alunos mostrou-se igualmente determinante para que as professoras em formação consciencializassem uma imagem diferente da construção do conhecimento, a construir na interacção. Relembremos que, no *Momento de descoberta*, as futuras professoras consideravam o conhecimento como algo exterior ao sujeito, associado a um modelo transmissivo. Agora, necessariamente devido ao estágio pedagógico, mostram compreendê-lo mais como uma construção interactiva e na qual intervêm diversos factores (cf. Mevarech, 1995: 161).

Consideramos que é quando se dão momentos de avaliação e reflexão sobre todo este *Percurso de Formação em Intercompreensão* que as futuras professoras se vão consciencializando da *temporalidade* do seu conhecimento e que nos levam a pensar que “*il faut prendre conscience d’un savoir resté jusque-là inexploité – son expérience de la communication et des échanges – afin d’établir des suppositions éclairées quant à la signification des messages*” (Beacco & Byram, in Doyé, 2005: 6).

Este processo torna-se mais evidente à medida que ocorre um distanciamento das práticas de forma a poderem teorizá-las (Araújo e Sá, 1996: 110). Este é um aspecto que se torna perceptível nos Relatórios Individuais Finais (Anexo B-5), cerca de três meses depois do *Percurso* (Setembro de 2003), e nas Entrevistas Narrativas (Anexo C-1), cerca de seis depois (Janeiro de 2004). A temporalidade do conhecimento torna-se mais consciente quando as professoras reflectem sobre a intercompreensão:

“e houve **coisas que ficaram se calhar também muito pela raiz/** também devido à nossa experiência/ foi a primeira vez/” [...] “ahm// **eu sinto que comecei//** e... e que **devia continuar a trabalhar nisto/** por exemplo/ acho que dava-me muito gozo transmitir a experiência/ e aliás já tivemos a oportunidade de o fazermos aqui numa sessão/ que houve cá na universidade/ a nossa a outros/” (AL, Anexo C-1, #112-116);

“Contudo, este contacto inicial com a Intercompreensão não é suficiente uma vez **que este não é um conceito fechado e estático mas sim dinâmico e em constante construção,** contribuindo decisivamente para tal a **experiência pessoal que o indivíduo adquire com o passar do tempo**” (JO, Anexo B-5, Set./2003, destaque nosso);

“a competência de intercompreensão, a qual está em constante maturação e mutação, não devendo, portanto, ser considerada como um dado adquirido, uma vez que **depende também muito da experiência e vivência pessoal de cada indivíduo ao longo da vida**” (JO, Anexo B-4, R6, 06/02/2003);

As professoras mostram estar mais conscientes da contingência e do inacabamento do conhecimento profissional, porque, em última instância, este depende do sujeito que o constrói, experiencia e ressignifica. Por isso mesmo, porque se mostram mais conscientes da *dimensão pessoal do conhecimento profissional* (em intercompreensão) (cf. Andrade & Pinho, 2003: 176; Pinho & Andrade, 2007; Pinho & Andrade, no prelo), esta última professora considere que o grande ensinamento que retirou da participação neste projecto tenha sido o de não fechar as portas a novas oportunidades de aprendizagem:

“o grande ensinamento é o de que nunca devemos fechar portas/ ou voltar costas quando surge uma nova perspectiva para utilizar/ um instrumento novo de trabalho/ mesmo que à partida ele possa parecer muito difícil/ possa parecer ahm pouco exequível/ por que não tentar?/ temos essa possibilidade/ se temos o local certo para o fazer/ por que não experimentar?/ por que vamos fechar as portas sem saber se as coisas vão dar resultado ou não?// se não derem/ paciência/ tentamos ver ahm como podemos modificar/ mas// tentar e experimentar coisas novas é sempre bom/ porque a partir delas podemos conseguir chegar a algum lado” (JO, Anexo C-1, #138).

Face ao que temos vindo a descrever, consideramos que este *Percurso de Formação em Intercompreensão* terá contribuído para o enriquecimento do repertório didáctico das futuras professoras, que se viu alargado nas suas possibilidades de acção e de integração teoria-prática, tendo-se tornado mais contextualizado. A construção deste repertório foi acompanhada por uma maior consciencialização da transversalidade dos saberes didácticos. O *Percurso* parece ter contribuído para o esbatimento de um pensamento estratégico-didáctico compartimentado do ponto de vista linguístico e para o alargamento dos horizontes didácticos/metodológicos,

“Embora não o soubesse declaradamente, apercebi-me de que possuía uma perspectiva demasiado rígida e inflexível em relação, por exemplo, às estratégias que utilizava nas aulas de língua materna e aquelas que utilizava em aula de língua estrangeira” (CL, Anexo B-4, R7, 2003);

“Quanto aos benefícios que estas actividades me trouxeram enquanto professora de línguas, devo dizer que o aspecto mais importante foi a reflexão que me proporcionou ao nível das estratégias a utilizar em sala de aula. Ou seja, através de uma interiorização da importância que os repertórios linguísticos que já dominamos (sobretudo a LM) adquirem na aprendizagem das línguas e da tomada de consciência da pluralidade de estratégias que podem ser transferidas do ensino-aprendizagem da LM para as LEs (e vice-versa), pude aperceber-me da quantidade (e riqueza) de meios que um professor tem à sua disposição para ensinar línguas” (AL, Anexo B-4, R8, 06/02/2003).

Estas constatações levaram as professoras a reconhecerem a premência educativa de um trabalho colaborativo entre professores para uma maior qualidade da aprendizagem dos alunos, sustentada por uma maior transversalidade de saberes, reforçando pensamentos manifestados no *Momento de descoberta*.

Em síntese, para além de terem consciencializado outros aspectos da prática docente, as futuras professoras verificaram que é possível

- passar de um discurso algo “utópico” sobre o plurilinguismo em sala de aula para práticas concretas de desenvolvimento de uma competência plurilingue, contribuindo didacticamente para processos de intercompreensão;
- construir uma outra imagem da língua objecto curricular, mais plurilingue e menos “normativa”;
- conceber, planear e, acima de tudo, transformar em acção prática o conhecimento sobre a o plurilinguismo e a intercompreensão, reconhecido pelas professoras em formação como em reconstrução e evolução.

Neste enquadramento, parece-nos que este *Momento de aprofundamento* se caracteriza por uma **viragem ao nível do pensamento profissional** das futuras professoras, aliado a um maior auto-conhecimento. Importa ver, neste seguimento, a importância do conhecimento didáctico sobre a intercompreensão para a construção da identidade profissional das futuras professoras e para a reconstrução da imagem da língua como objecto curricular.

4.1.2. ...a imagem da língua e a identidade profissional

As considerações que tecemos nesta secção emergem dos aspectos abordados no ponto anterior, onde focámos a construção do conhecimento didáctico das futuras professoras. Assim, procuramos destacar as sinergias e os efeitos sísmicos desse conhecimento didáctico para a construção da identidade profissional e da língua como objecto curricular, o que nos permitirá avaliar e problematizar o *Percurso de Formação em Intercompreensão* ao nível do imaginário linguístico-profissional das futuras professoras.

Relembremos as dinâmicas que se estabelecem entre conhecimento didáctico, imagem da língua e identidade profissional:

- o futuro professor constrói, ao longo da sua vida, uma imagem da língua como objecto curricular;
- essa imagem da língua enforma a identidade profissional do futuro professor, traçada num projecto profissional a concretizar;

- a *língua* enquanto objecto a didactizar e referencial identitário é evolutivo e contingente, sofrendo reconceptualizações (cf. Parte I, Capítulo 2);
- a mutabilidade do objecto língua exige ao futuro professor a (des/re)construção da imagem que sobre esse objecto constrói e do seu projecto identitário;
- esse processo de (des/re)construção da imagem da língua e da identidade profissional interdepende do desenvolvimento do conhecimento didáctico do futuro professor, no sentido em que esse conhecimento didáctico vem alimentar e sustentar essa construção (o sujeito só poderá ser e reconstruir-se em função daquilo que conhece).

Sendo nosso propósito identificar transições e momentos de transformação e/ou estabilidade na dinâmica supra explicitada, propomo-nos, neste espaço, pensar sobre o terramoto¹⁰³ conceptual e accional que a temática da intercompreensão terá sido para estas futuras professoras de línguas, no sentido em que, como salienta Alarcão, “*a formação encerra sempre uma mensagem. Resta saber se damos ao estagiário a possibilidade de pessoalizar essa mensagem*” (1999/2006: 315).

Concluímos que o conhecimento didáctico que as futuras professoras construíram sobre a intercompreensão contribuiu para uma **imagem expandida e mais ecológica** da língua como objecto curricular e, consequentemente, da própria identidade profissional, no sentido em que as professoras se consciencializaram da possibilidade de se tornarem “professoras da intercompreensão”. Dito de outro modo, ambas a língua e a identidade são agora entendidas na confluência de uma dimensão de possibilidade proporcionada pelo conhecimento didáctico plurilingue, que veio trazer às professoras em formação uma visão simultaneamente mais realista de si próprias e do seu projecto profissional idealizado.

Esta visão mais alargada da sua identidade profissional apoia-se, ainda, num maior auto-conhecimento, ou seja, as professoras em formação compreenderam que a concretização da identidade profissional é um percurso de transformação pessoal e de auto-conhecimento, em que processos como a reconstrução de acontecimentos pessoais

¹⁰³ Referimo-nos à metáfora do terramoto de Pearce: “Quando de repente aquilo que sempre consideramos estável (a terra a nossos pés e a força da gravidade) deixa de sê-lo, se sente uma profunda vertigem e não se sabe em que se apoiar; ou seja, para dizê-lo mais literalmente, sobre o que se pode ficar parado” (1996: 173).

permitem novas aprendizagens. Como diz Shulman, *"There is a good deal of transient experiential learning among teachers, characterized by the 'aha' of a moment that is never consolidated and made part of a new understanding or a reconstituted repertoire (Brodkey, 1986)"* (1987a: 106).

Procuraremos concretizar estes aspectos nos parágrafos que se seguem, começando por focar a nossa atenção na **imagem da língua como objecto curricular**.

Fazendo uma retrospectiva, indo até ao *Momento de descoberta*, vimos que, apesar da imagem da língua apresentar uma permeabilidade ao discurso do plurilinguismo e da intercompreensão, visível em algumas marcas discursivas que atestam uma consciência pedagógico-didáctica plurilingue em desenvolvimento, esta era uma imagem com dificuldade em se desligar de um ensino das línguas muito gramatical e normativo, como as próprias professoras o designam e reconhecem, sobretudo porque estas nunca tinham tido a oportunidade de construir outros sentidos, tanto no domínio do pensamento como da acção prática.

Constatámos, ainda, que apesar do "querer" e do "projectar" fazer diferente, no sentido de uma prática mais plurilingue e intercultural e de uma dimensão mais humanista, ética e social da actuação como professoras de línguas, essa intencionalidade não estava a encontrar o seu espaço de concretização, porque interdependente não só do poder, do saber, da vontade, dos projectos das próprias professoras em situação de estágio, mas também dos conhecimentos, das predisposições e das vontades dos alunos e dos contextos, das situações específicas, complexas e mutantes. Neste sentido, parece que as possibilidades de concretização dependem não só do sujeito que as experiencia, mas da forma de pensar, agir e ser dos outros com quem essa imagem plurilingue se poderá construir e das propriedades em transformação dos meios onde vive: *"a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. [...] a experiência não é o caminho até um objectivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (Larrosa, 2002: 28).*

O *Percurso de Formação em Intercompreensão* veio contribuir para a continuação do desenvolvimento de uma **consciência profissional plurilingue** anteriormente iniciada,

através da qual as futuras professoras desenvolveram uma maior capacidade de *ler e pensar o mundo*, tendo-se configurado num tempo de aprendizagem potenciador da construção de uma outra imagem da língua como objecto curricular, mais valorizadora da diversidade linguística e cultural, isto é, da alteridade (Gadotti, 2003; Santos, 2002). Exemplificando,

“Antes de mais nada, considero que este material deveria adquirir uma importância significativa no que diz respeito à escolha das línguas a ensinar aos alunos. Ou seja, como sabemos a oferta linguística em contexto escolar no nosso país é bastante reduzida. Na verdade, e não obstante as políticas europeias no sentido de diversificar o mais possível a oferta linguística das escolas, a aprendizagem de línguas (estrangeiras) em contexto escolar resume-se ao Inglês, ao Francês, ao Alemão e, nalguns casos, ao Espanhol. Por outro lado, e tendo em consideração o número significativo de imigrantes que frequenta actualmente as nossas escolas, penso também que, na maior parte das vezes, não se tem em atenção o facto de que estes alunos não têm a Língua Portuguesa como LM” (AL, Anexo B-4, R9, 26/02/2003).

Sobre as transições que marcam esta imagem direccionemos a nossa atenção em dois sentidos: o do *conteúdo* da imagem e o da *dinâmica interna* dessa imagem. Começemos pelo primeiro.

Consideramos que a grande transformação da imagem da língua ocorreu ao nível da *compreensão do estatuto subjectivo da língua*, como já aliás o mencionámos antes (iniciada no *Momento de descoberta*). No entanto, após a análise do *Momento de aprofundamento*, estamos agora mais aptas a clarificar o sentido curricular destas palavras.

Esperando não ser abusivas na nossa interpretação, com elas queremos dizer que, no pensamento curricular das professoras em formação, o *Sujeito terá tomado o lugar central na imagem da língua*, que deixou de estar desumanizada, ou seja, perspectivada como algo abstracto e exterior à pessoa que a usa e aprende (a língua enquanto sistema, norma e correcção, algo fixo). Vejamos o que nos dizem duas das professoras:

“como é que foi para ti ensinar línguas?” “ahm complicado/porque é assim// as minhas aulas eram sempre caracterizadas pela G./ a orientadora de inglês/ como/ demasiadamente preocupadas com a língua/ e/ porque elas achavam-me ahm/ diziam que eu era demasiadamente preocupada com a língua// era muito bem/ mas nem sempre é bom/ [...] eu acabava sempre por arranjar maneira de inconscientemente/ DE levar para a análise de/ ou explicar o significado disto ou daquilo/ quando às vezes até nem se/nem se/ a situação até nem se propunha a isso// mas pronto eu era demasiadamente preocupada com isso” (ES, Anexo C-1, 196);

“porque eu acho que sempre aprendi que/ aprender uma língua era aprender a gramática da língua/ SEMPRE até ao décimo segundo ano/ eu acho que a maneira como o sistema educativo está estruturado/ pela maneira como os currículos estão estruturados// ou estavam estruturados nesse altura/” (JO, Anexo C-1, #70).

Neste ponto de vista, as professoras em formação compreenderam que podem construir uma imagem da língua onde é possível dar centralidade ao sujeito que aprende e que co-constrói sentidos. Pensamos que as futuras professoras terão compreendido que a língua “*tem que ser significativa para o sujeito*” (Andrade, 1997: 42), reconhecendo na intercompreensão, enquanto princípio organizador de um projecto profissional, uma possibilidade para promoverem uma aprendizagem mais autónoma dos seus alunos. Com efeito, pensamos que este percurso de formação para o plurilinguismo e para a intercompreensão, juntamente com a experiência da Prática Pedagógica, terá contribuído para que as futuras professoras comessem a olhar a língua dentro do sujeito, e não a língua como algo construído fora dele, recuperando-o para o centro da aprendizagem (cf. Parte II, Capítulo 3, 3.3.2., aulas dos projectos).

Estas ideias são retiradas do recorte que apresentamos:

“eu acho que às vezes há uma tentativa de se fazer isso mesmo/ de tentar trazer// outras línguas para a sala de aula/ para ajudar a que os alunos/ encarem de uma forma mais positiva/ e desenvolvam esse tal sentimento de abertura// ahm face à aprendizagem da língua/ porque a maioria dos alunos tem uma/ uma relutância muito grande em aprender uma língua/ acha que aprender uma língua é chato/ e se calhar porque prevalece ainda a ideia de que/ aprender uma língua é aprender gramática// e/ e os alunos com essa ideia pré-concebida/ tornam-se muito mais/ fecham-se muito mais/ e retraem-se muito mais à aprendizagem dessa língua/ e é MUITO mais difícil chegar a eles ahm// e a intercompreensão veio um bocado como uma/ tábua de salvação <ri> não sei se será demasiado desesperante dizer isto/ mas veio mesmo como uma luz/ algo que nós podíamos tentar/” (JO, Anexo C-1, #110; cf. ainda #120 sobre a “mensagem” que JO quer transmitir aos seus alunos).

Esta *reintrodução do sujeito na construção da linguagem* (Andrade et al., 2007a) por parte das professoras verifica-se a diversos níveis, nomeadamente no/na:

- sensibilidade educativa para com o mundo das línguas e das culturas, acreditando na construção de um currículo amigo das línguas e dos sujeitos que as falam/aprendem (cf. CEC, 2003), sem desvirtuar uma planificação “de acordo com o programa”, nem retirar rigor às práticas (um receio sentido), valorizando o acompanhamento e o apoio nessa reconstrução curricular,

“A implementação deste tipo de projectos é perfeitamente exequível com o nosso calendário escolar, não se verificam grandes problemas em adaptar as actividades às temáticas que estão a ser abordadas sem “fugir” aos objectivos traçados na planificação anual, os alunos mostraram-se bastante motivados e interessados pelas actividades desenvolvidas, etc. Enfim, desde que acreditemos nas potencialidades dos projectos e tenhamos connosco pessoas determinadas a levar a “bom porto” este tipo de actividades não há razão para que não se proceda à implementação de projectos como este” (AL, Anexo B-5, parte III; cf. no mesmo anexo, CL, parte III);

- valorização de um conhecimento mais aprofundado dos alunos, nomeadamente da sua biografia linguística e de aprendizagem. As professoras mostram ter construído um conhecimento mais alargado dos contextos pessoais e sociais, o que se repercute no reconhecimento da necessidade de se conferir mais centralidade ao sujeito-aprendente, de se repensar o trabalho didáctico em função dele e do seu repertório plurilingue, bem como de se desenvolver uma criatividade curricular e didáctica (relativamente a estratégias, actividades e materiais),

“A Intercompreensão surge da necessidade que indivíduo hoje tem de estabelecer, diariamente, contactos interculturais. Decorrente do fenómeno da Globalização, o mundo tornou-se numa Aldeia Global onde as línguas e as culturas se encontram cada vez mais próximas umas das outras. Aliado a este fenómeno, o processo de massificação do ensino, em Portugal, fez também com que a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje se transferisse para as nossas escolas, em geral, e para as nossas turmas, em particular” (AL, Anexo B-5, parte V);

“Em relação aos alunos, nomeadamente aqueles a que leccionei a Língua Inglesa, este projecto permitiu-me um melhor conhecimento das suas biografias linguísticas, aptidões para a aprendizagem de línguas estrangeiras, estratégias que são capazes de mobilizar perante dificuldades na compreensão de uma dada língua, entre outros, o que me ajudou, bem como à minha colega, a estreitar, de certo modo, as relações professora/alunos” (ES, Anexo B-5, parte III; cf. AL, Anexo B-4, R9, 26/02/2003);

- compreensão de uma educação mais humanista em que se reconhece a importância de “Ser outro para o outro” (Alves, 1997: 145),

“Tendo em consideração as actividades realizadas neste Acto I, penso que a *Intercompreensão* assume aqui particular importância enquanto meio através do qual o indivíduo toma consciência da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje. De facto, a intercompreensão pressupõe, antes de mais nada, uma consciencialização por parte do sujeito em relação a variadíssimos aspectos, tais como a necessidade de preservação da diversidade linguística e cultural com que nos deparamos diariamente, a pertinência (ou não) da existência de uma língua franca, a importância das funções/estatutos atribuídos às línguas, as políticas linguísticas adoptadas, entre outros aspectos” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003);

“Desta forma, a Intercompreensão é, na minha opinião, o assumir de uma atitude, tanto de humildade, como de ansiedade saudável, consciente da diferença que nos rodeia na nossa comunidade, no nosso país, no nosso continente e no Mundo. A partir daqui é apenas necessário ter vontade de alcançar, conhecer e aceitar o Outro como a outra face de nós próprios. Desta forma, a Intercompreensão é a tentativa de uma intercomunicação com outras e diferentes línguas, culturas, hábitos, modos de pensar, ideais, entre outros, com o objectivo de compreendermos aquilo com que nos identificamos e aquilo com que os outros se sentem identificados” (ES, Anexo B-5);

- compreensão da multidimensionalidade de um trabalho didáctico pautado pelos princípios e valores veiculados nos fragmentos acima transcritos, reconhecendo-se que, através da intercompreensão, se

“pode operar em várias “áreas”: em termos de formação pessoal (desenvolvimento de valores e atitudes favoráveis à comunicação intercultural) e nos mais diversos domínios da aprendizagem de uma língua (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, funcionamento da língua)” (AL, Anexo B-4, R5, 16/01/2003).

Corroborando ideias anteriores, esta valorização do sujeito e da intercompreensão assenta na *praticabilidade* desta outra imagem da língua como objecto curricular, sendo as professoras mais capazes de a perspectivar em acções futuras,

“Consideramos, então, que a praticabilidade destas actividades em sala de aula depende de um conjunto diversificado de factores, de entre os quais não se pode, como é óbvio, esquecer o perfil de aprendizagem dos alunos e as suas expectativas em relação às línguas, a todo o processo de ensino-aprendizagem, entre muitos outros aspectos. Pensamos, inclusivamente, que seria interessante verificar (agora que a exequibilidade das estratégias de *Intercompreensão* é um facto) qual poderá ser o contributo da *Intercompreensão* na aprendizagem de uma língua estrangeira tendo em conta os perfis de alunos e as suas “experiências/vivências” linguísticas” (AL e ES, Projecto 1, Anexo B-6, Set./2003).

Diremos então que, no discurso das futuras professoras, encontramos marcas indicadoras de crescimento e de transformações epistemológicas de um pensamento curricular que nos remete para profissionais cada vez mais “*conscientes da sua missão intelectual e social no seio da sociedade assumindo-se como agentes de mudança no sentido de construírem uma sociedade mais tolerante, compreensiva e plural*”, isto é, mais comprometidas com a “*formação do sujeito para um Mundo Melhor*” (Marinho, 2004: 106, 108).

No entanto, importa ter uma visão realista destas conclusões face a discursos contraditórios, que nos parecem indicar que a própria imagem plurilingue ainda se mostra conteúdo-dependente, levando-nos a questionar se este facto não poderá ser

indicador do nosso próprio discurso de formação (talvez também ele espartilhado!?) e/ou das professoras não terem experimentado práticas plurilingues no contexto do ensino do Português. Vejamos a reflexão de uma das professoras quando questionada sobre as suas funções como professora de línguas:

“é encaminhá-los/ é mostrar-lhes/ mais do que gramática/ mais do que ler textos/ é também abrir-lhes o caminho para a intercompreensão/ para o mundo/ e para a realidade e para as coisas/ eu quando der aulas de inglês/ vou querer ter aulas mais abertas e mais/ mais viradas para o resto/ para o mundo/ não sei” “e as aulas de português?” “esqueço-me sempre das aulas de português// <ri> nas aulas de português/ para mim ser professor de línguas/ para mim é um bocado mais limitado <sorri> porque/ por exemplo/ agora por causa daquela história do livro de Moçambique/ se calhar agora se pensasse/ se calhar agora já tinha outras perspectivas/ em relação a isso/ agora pensando/ já é um bocadinho diferente/ mas ser professora de línguas/ assim em português <sorri> é um bocadinho mais limitada/ não sei/ parece que não se abrem tantos caminhos para as línguas// mas é como te digo/ agora com a leitura deste livro/ já há outras possibilidades/” (CL, Anexo C-1, #188-190; cf. ainda CL, #155-158).

Estamos cientes também de que esta *adesão* a uma imagem plurilingue nem sempre possa ser ou efectivamente seja sinónimo de capacidade de a transformar em *acção prática* (Nóvoa, 1992: 16). Se pensarmos na perspectiva de Connelly & Clandinin em que a imagem “*is one kind of glue that melds together a persons’ diverse experiences*” (1988: 63), diremos que as futuras professoras ainda não conseguiram transformar em acção um pensamento curricular plurilingue, fazendo confluir e integrar pensamento e acção.

Com efeito, estamos conscientes de que todo este percurso (de descoberta e de aprofundamento) se configurou num *ponto de viragem ao nível do pensamento*, do comprometimento e da adesão por parte das professoras em formação ao discurso plurilingue, estando cientes de que esta viragem não terá sido acompanhada por uma transformação efectiva ao nível das práticas (esfera que não foi claramente o enfoque da nossa intervenção). Como explica Gimeno Sacristán,

“As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”” (1991: 77).

Neste contexto, falamos de uma **imagem cindida** da língua como objecto curricular. Assim, pensando no imaginário linguístico-profissional numa perspectiva

evolutiva e dinâmica, acrescentamos ao esquema apresentado nas *Conclusões intermédias* (Parte II, Capítulo 2, 2.5.1) uma Imagem 3 em construção, numa tentativa de fixar a *dinâmica interna* da construção desta imagem *plurilingue*, destacando-se, sobretudo, a “recusa de uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática” (Gimeno Sacristán, 1991: 78):

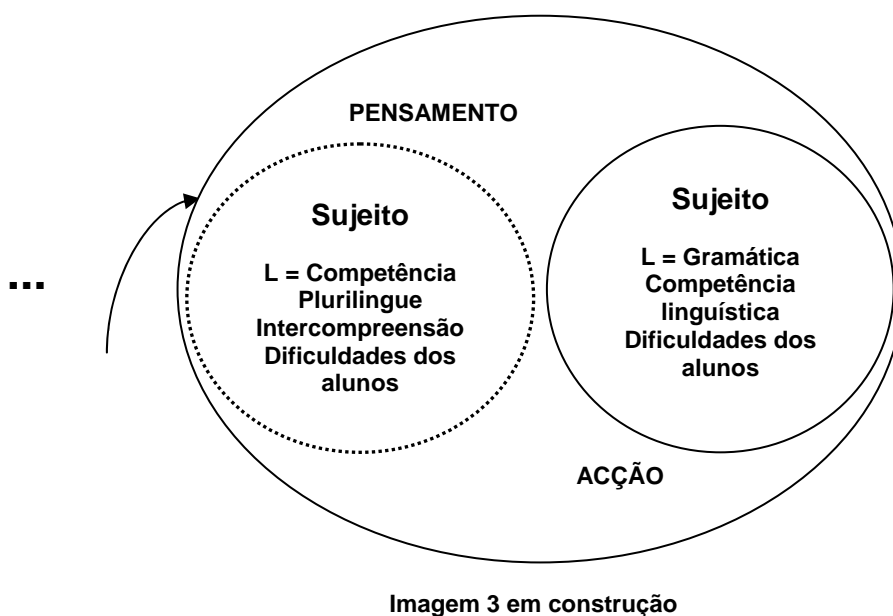


Figura 35 – Paragem 2 – Progressão da construção imagética da língua

Se pensarmos na proposta de definição de conhecimento pedagógico de conteúdo que apresentamos na Parte I – Capítulo 2.2.2, na qual conceptualizámos esse conhecimento como um repertório de construções didácticas desequilibradas e evolutivas, esta sistematização mostra-nos uma imagem da língua desequilibrada, constituída por ‘blocos’ de conhecimento, fruto de construções heterogéneas e de um “saber de experiência” (Larrosa, 2002) internamente desnivelado, se pensarmos em dois domínios, o pensamento e a acção.

Sabemos que o contexto da aula, o que vulgarmente se designa de domínio da prática, é o domínio da interacção, é um espaço de confluência, “que é tudo ao mesmo tempo” (Gimeno Sacristán, 1991: 68); portanto o espaço onde o conhecimento profissional, na sua multidimensionalidade, se efectiva, se constrói, ganha outro sentido, se torna integrado – é na interacção pedagógica que teoria e prática se fundem, é aí que mais

marcadamente se pode falar da indissociabilidade dos saberes do professor na acção. Assim, através deste esquema procuramos ilustrar que *o dizer* das professoras em formação, aqui entendido como a expressão do seu pensamento, se mostra mais confluyente e identificado com a teoria inerente a um paradigma plurilingue, mas que ainda não terá encontrado expressão no seu *fazer* (Billiez & Millet, 2001: 31).

Reiterando com Damásio que “o conhecer ajudará o ser” (1999: 360), o conhecimento didáctico construído, tendo contribuído para a reestruturação da imagem da língua, concorreu, na generalidade, para uma **expansão da identidade profissional** das futuras professoras, fruto da simbiose que estabelecem entre complexidade social, profissional e educativa, sinónimo de cidadãs mais conscientes e professoras mais preparadas:

“Se tivermos em conta o facto de que as nossas escolas e as nossas turmas são cada vez mais o reflexo do mundo em que vivemos, caracterizado pela diversidade, diferença, heterogeneidade, então o desenvolvimento, por parte do professor, das competências e conhecimentos inerentes a este perfil tornam-se uma urgência”; “Esta é, por conseguinte, uma realidade que nos coloca problemas, que nos faz levantar questões e que, sobretudo, nos faz redimensionar o nosso papel enquanto professores de línguas. A *Intercompreensão* assume-se então como o meio através do qual o professor de línguas é capaz de dar resposta aos problemas com os quais se depara (linguísticos, comunicativos, culturais ou mesmo sociais)” (AL, Anexo B-5, parte II, V; no mesmo anexo CL, parte I e II; JO, parte V).

Esta ampliação da identidade profissional é sustentada por um maior **auto-conhecimento** e por uma **consciencialização** por parte das professoras (cf. Parte I, Capítulo 1, 1.4.2), ao nível:

- das transições ecológicas no seu desenvolvimento e na direccionalidade do seu projecto identitário,

“Mais concretamente, no **início** da minha Prática Pedagógica via o meu papel de professora de línguas essencialmente como uma tarefa que consistia em ensinar, no meu caso em concreto, a língua inglesa, da melhor forma possível e sem esquecer nenhuma das suas vertentes (linguística, cultural, social e histórica). **Quando** me comecei a envolver no projecto em questão **novos horizontes** abriram-se para mim e percebi que estava a ser um pouco limitativa na definição dos meus objectivos. **Quando** me foi pedido, logo na primeira entrevista [...], que reflectisse acerca desse assunto senti que até havia muito mais a ser feito e **deparei** com um **problema** um pouquinho diferente: **COMO?** Ao **admitir** que **precisava** de **aprender** mais, comecei a prestar mais atenção a determinadas situações que iam surgindo nas aulas e que realmente podiam ser

aproveitadas de forma a sensibilizar os alunos no sentido de uma educação mais virada para a tolerância e para o respeito pelos outros e pela sua individualidade. Desta forma, a minha perspectiva acerca do que é ser professora de línguas **começou a ganhar** outros contornos. **Actualmente**, vejo a minha profissão de uma forma mais abrangente e tento sempre contemplar a potencialidade de todos os momentos que surgirem ao longo das aulas” (CL, Anexo B-5, parte II, destaques nossos; cf. ainda Anexo B-5: AL, parte II; JO, parte II);

- da própria sensibilidade e curiosidade para com os outros e as suas línguas e culturas, com mais vontade de os conhecer e com eles comunicar, tornando-se mais activas na procura desse contacto e mais atentas à realidade (cf. Anexo B-5 – Parte I: AL; CL; ES; JO);

- do seu repertório didáctico plurilingue, ou seja, das dificuldades sentidas e das aprendizagens alcançadas e do conhecimento a construir, nomeadamente em relação a conhecimentos relacionados com as línguas, com processos relacionados com a preparação, planificação e desenvolvimento das aulas (estratégias e materiais de ensino/aprendizagem), bem como com uma dimensão estratégico-interaccional (Anexo B-5: AL, parte II; ES, parte III; JO, parte III). Ou seja, as professoras mostram compreender o que têm que aprender para poderem concretizar a identidade profissional ambicionada (cf. AL, Anexo B-4, R10, 26/02/2003);

- dos factores de constrangimento e inadaptação num processo de tornar-se professor, que advêm “não só da falta de conhecimentos aos mais diversos níveis da “vida escolar” (enquanto professores) – certo tipo de legislação, regulamentos, mecanismos, ... – mas também, e sobretudo, da situação especial em que nos encontramos (somos um misto de aluno-professor ou vice-versa)” (AL, Anexo B-5, parte III) e da falta de preparação sentida (ES, Anexo B-5, parte III);

- dos factores de integração, que se situam sobretudo numa dimensão pessoal (saber escutar os outros, esforço, ...) e inter-relacional (orientadoras, colegas professores¹⁰⁴,...) (Anexo B-5: AL, parte III; CL, parte III);

- da sua personalidade e dos seus perfis como sujeitos-falantes e comunicadoras interculturais – estratégias usadas, competências possuídas, conhecimentos dominados,

¹⁰⁴ O reconhecimento e o interesse manifestados por outros professores relativamente aos projectos de investigação-acção do *Percurso*, que foram apresentados ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da escola numa reunião realizada perto do final do ano lectivo, mostrou-se essencial para as futuras professoras sentirem o seu trabalho valorizado e um sinal da sua “aceitação” enquanto docentes (cf. Anexo B-5: AL, parte III; CL, parte III).

reações que têm e aspectos a desenvolver para participar em situações linguístico-comunicativas diversificadas (cf. AL, Anexo B-5, parte V; Anexo B-4, R8, 06/02/2003; JO, Anexo B-4, R5, 30/01/2003). As professoras consideram o conhecimento de si como sujeitos falantes fundamental para o trabalho a desenvolver com as línguas em sala de aula e para a construção da sua identidade profissional (cf. Ellis, 2004, 2006);

- do papel e perfil como professoras de línguas a desenvolver (na sua multidimensionalidade – pessoal, profissional e social),

“acho que foi essencialmente **importante para mim enquanto pessoa/** e depois enquanto **professora/** o reflectir sobre a minha atitude/ o **reflectir sobre o sujeito** ahm/// sobre o indivíduo **que eu sou/ na sociedade em que me insiro/** e sobre a perspectiva e sobre a posição/ que tomei e que vou/ **devo passar a tomar no futuro/** portanto ver se existem mudanças que devem ser efectuadas/ o que posso fazer para me tornar também/ para me aperfeiçoar/ para me tornar melhor/ na profissão que desempenho [...] acho que com o tempo e depois/ passado este processo todo/ eu/ Eu enquanto pessoa penso que foi bastante importante ahm/// não só pelo contacto com o conceito/ que para mim era praticamente desconhecido que era o da **intercompreensão/** enquanto// enquanto pessoas/ **enquanto sujeito linguístico foi importante para me fazer reflectir/** ahm enquanto isso mesmo/ ahm enquanto **pessoa que está no mundo//** e que **convive com a diversidade dos outros/** porque pelo menos até aí/ comigo essa reflexão nunca tinha sido feita// ou nunca tinha sido feita de uma maneira tão espontânea//” (JO, Anexo C-1, #106, destaque nosso);

- das suas crenças epistemológicas, ou seja, dos processos que consideram mais favoráveis ao seu desenvolvimento/aprendizagem profissional (cf. Anexo B-5, Parte IV: AL, CL, ES, JO).

Em síntese, concluímos que é uma **identidade profissional** em **busca de coerência** tanto ao nível do discurso como da acção (cf. CL, Anexo B-5, parte V). Por referência à imagem da língua como objecto curricular, diremos que a cisão que nesta identificamos ganha expressividade num “zapping identitaire” (Dortier, 1988) e num estado de *in-betweeness*, uma das características mais marcantes da contemporaneidade, o que nos leva a dizer que as professoras se estão “autenticando” como professoras de línguas (Freire, 2001: 94). Com efeito, o projecto profissional das professoras foi revisitado à luz de um “movimento entre a memória do passado (ideologias) e a memória do futuro (utopias)” (Gerald, 1996/1999: 21), do que no presente estas tornaram mais significativo para si e em função dos seus *cálculos de possibilidades*.

Estamos conscientes de que algumas das enunciações das professoras em formação se situaram no “*embate entre a autoridade da teoria e a autoridade da prática*” (Eckert-Hoff, 2004: 320), “Entre a força do *dizer* e a força do *fazer*”, porque dependentes das suas condições de produção, isto é, das “*relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções*” (Geraldi, 1996/1999: 26, 31). Com efeito, estas relações são identificáveis através de um discurso profissional de auto-inclusão/exclusão, ou seja, na dialéctica entre enunciados de carácter impessoal e com grau de generalidade e enunciados de índole pessoal (por exemplo, na 1.ª pessoa) manifestativos de maior auto-implicação. Encontramos, por vezes, discursos contraditórios, ilustrativos, em nossa opinião, de imagens em conflito, da vontade em dizer e fazer diferente e, simultaneamente, da dificuldade das futuras professoras em se desligarem de modelos e vivências que admitem ser inconsistentes com as imagens que projectaram para si e para as suas práticas de educação linguística (cf. Kagan, 1992; Johnson, 1994).

Neste alinhamento, convocamos o esquema que apresentámos a propósito da identidade profissional das professoras em formação no *Momento de descoberta* (Parte II, Capítulo 2), que nos dava conta dos movimentos oscilatórios e transitórios entre imagens e posições conflituosas, para acrescentar uma *dimensão de possibilidade* que passou a fazer parte do imaginário identitário das futuras professoras:

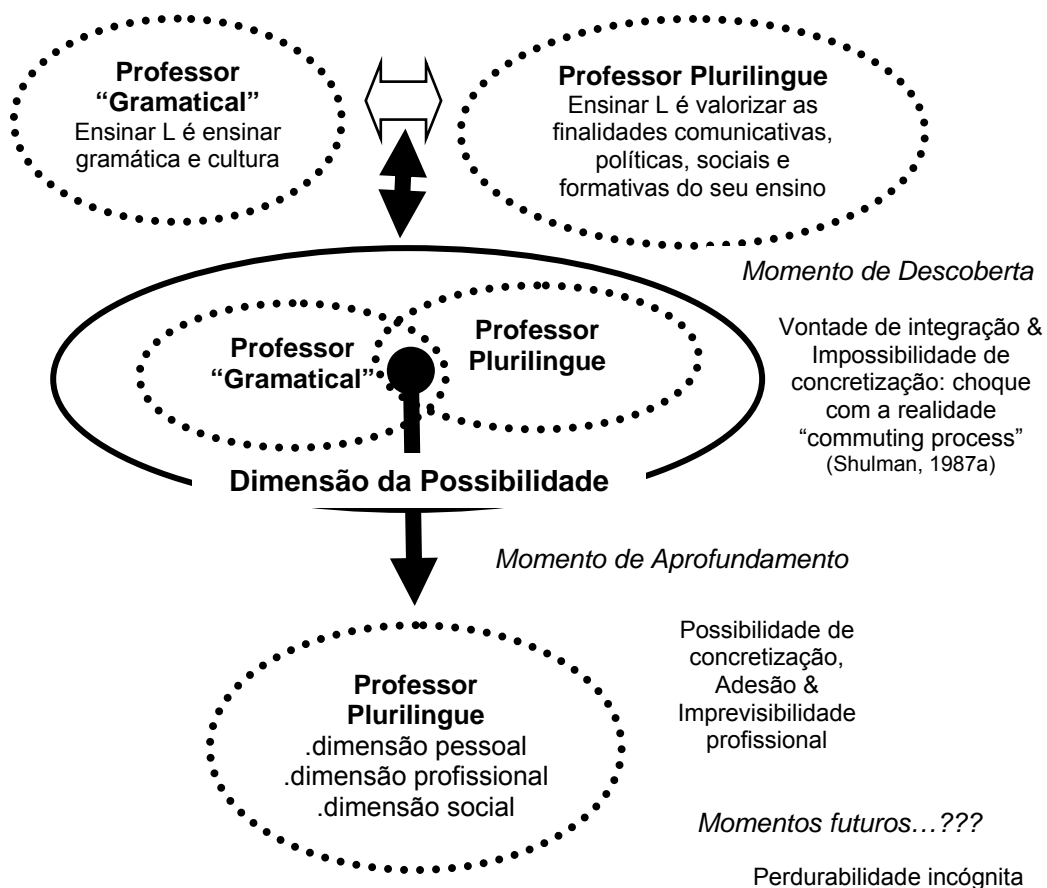


Figura 36 – Movimento transitório e oscilatório da construção da identidade profissional

Com este esquema pretendemos salientar que a identidade profissional das professoras de línguas, entendida numa lógica projectural, ganhou novos contornos, tornando-se mais multidimensional, embora desnivelada nas suas possibilidades de concretização. Assim, no *Momento de descoberta* verificou-se uma identificação com uma imagem do plurilinguismo e da intercompreensão que veio “chocar” com a realidade, originando dilemas e mal-estares identitários que conduziram a retrocessos e a dicotomias. Já os *Momento de aprofundamento e de distanciamento* se mostraram caracterizados pela adesão a um papel como “professoras da intercompreensão”, reforçado pela possibilidade de o concretizarem, mas cujo desenvolvimento e sustentação as professoras questionam face ao futuro profissional incerto.

Em suma, terminando este momento avaliativo, consideramos que, na soma da partes, assistimos a um **macro-momento de sensibilização para as questões do plurilinguismo e da intercompreensão e de redimensionamento da função do professor de línguas**, através do qual nos foi possível alcançar uma compreensão (ainda que parcial) das dificuldades das professoras em lidar com os diferentes saberes e lugares formativo-profissionais.

Com efeito, ao longo destes três últimos capítulos/momentos (de *descoberta*, *aprofundamento* e *distanciamento*), em que adoptámos uma postura narrativa, interpretativa e problematizadora, podemos dizer que emergiram narrativas que se movimentaram entre o dogmatismo, *“qué es lo que deberíamos decir, lo que deberíamos pensar, lo que deberíamos hacer”*, e a experiência que *“es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma”*, *“demasiado vinculada [...] a nuestros amores y a nuestros odios”* (Larrosa, 2007: 3,4). Ou seja, assistimos a discursos marcados pela dialéctica entre (i) a autoridade da sociedade e das suas políticas linguísticas educativas, do discurso da formação, dos contextos escolares e (ii) a autoridade da experiência, isto é, da construção da identidade da pessoa que irá ensinar e do seu meta-tempo.

Assim, estas narrativas a que aludimos falam da teoria e das incertezas da prática, quase sempre sinónimo de incertezas na concretização do projecto profissional que cada futura professora idealizou, com base no repertório didáctico em construção e na imagem da língua como objecto curricular (também ele não estabilizado). Com Lopes (2001: 278) e Roldão (2005) reconhecemos que o “choque com a realidade”, que se mostrou tão visível ao nível do impacto no projecto profissional das futuras professoras à entrada do estágio, futuro contexto de trabalho (cf. Capítulo 2, *Momento de descoberta*), não terá somente a ver com um conhecimento profissional limitado, mas com aspectos conflituantes entre a instituição formadora e os contextos do trabalho, entre uma imagem ideal e uma imagem real.

Concluimos, dizendo que a construção de uma imagem da língua e da profissão expandida e coerente, em especial na sua dinâmica interna, implica a consciência de que a esfera da acção prática é significativamente mais demorada e mais complexa, pois é

dialogada com o tempo e/ou o **meta-tempo**, que concorrerá para um projecto identitário efectivamente sustentado, pois assente numa interacção equilibrada entre os três AAA do processo identitário segundo Nóvoa (1992): **auto-consciência**, **adesão** e **acção** (cf. Anexo B-5: AL, parte III, V; CL, parte V; Anexo C-1: AL, #62). Como o afirmámos já, a construção da identidade profissional, de uma outra imagem da língua e do conhecimento didáctico que sustente esse desenvolvimento é um processo que significará contemplar

“the dimension of time as a continuum of cognitive metamorphosis, of personal processes and conceptions, which means to design a curriculum that enhances the student teachers’ meta-time, i.e. a reflective time to mature ideas, experiences, knowledge and practices and, consequently, to develop new understandings about themselves and the languages, to establish connections within their professional repertoire, and to be able to express and enact them. To sum up, temporality seems to be at the core of the student teachers’ professional identity, since they have shown that time and reflection [and action] contribute to a wellness feeling (Craig, 1995) and to a better understanding of their priorities and development needs. In fact, we are very much in agreement with Hogan and Clandinin (1993: 195), that “It takes time for all of us to learn a new language, to live a new story, to become constructed knowers. We are all slow unlearners”” (Pinho & Andrade, 2006).

Tratando-se este de um momento intermédio no *feixe de trajetórias possíveis* para os projectos identitários das professoras de línguas, terminamos esta secção referindo-nos à resposta que cada uma das professoras relativamente à questão: **Quem é a ____ hoje?**

AL

AL considera-se uma pessoa aberta e comunicativa, consciente das suas dificuldades e daquilo que precisa de fazer. Apesar dos focos de insegurança, quer investir em coisas novas. Sente que começou algo que não vai poder dar continuidade, tendo pena de não vir a dar aulas e desenvolver seu projecto enquanto professora nas escolas, no sentido em que, apesar de saber ser uma visão idealista, sente que “NÓS professores de línguas temos a oportunidade única de mudar o mundo/ [...] sinto que está nas nossas mãos fazer tudo// e é aquela vontade de querer fazer tudo e/ e ainda não sei muito bem ainda/ como fazer”. Gostaria ainda de se envolver em formações que potenciassem o conhecimento de outros professores sobre a intercompreensão. AL vai envolver-se noutros projectos, de investigação sobre o Português língua não materna, mas espera, como diz, poder “transmitir/ ou aplicar aquilo que aprendi” (Anexo C-1, #138-148).

CL

CL diz ser “uma pessoa muito maior cá dentro/ do que era há cinco anos”, sentindo-se preparada para dar aulas e com vontade de “meter mãos à obra”, mas sem hipótese para isso. Ser professor de línguas foi aquilo que estava à espera, porque gostou de o ser e é isso que gosta de fazer. Ficou surpreendida por haver “pessoas que NÃO gostam do inglês”. CL tinha uma visão diferente dos alunos em relação à língua, ficando desiludida com essa realidade, pois pensou não haver tantos obstáculos. Com o Português, considera ser mais complicado, pois “há problemas nos alunos que

são realmente graves quando a gente fala da LM". Ser professor de línguas é tentar vencer esses obstáculos abrindo os horizontes do aluno, encaminhando-o, mostrando-lhe mais do que gramática, mais do que ler textos, abrindo-lhe o caminho para a intercompreensão, para o mundo, para a realidade. Neste momento, concilia o mestrado com as explicações que se esforça por preparar, pois "percebo as dificuldades que os outros têm e gosto de os ajudar/ e isso é muito bom para mim" (Anexo C-1, #185-196).

ES

ES considera-se uma pessoa muito mais aberta e certa daquilo que não quer – dar aulas. Diz que a opinião sobre si própria como professora de línguas não se alterou muito, na medida em que, à semelhança de há um ano atrás, se caracteriza como uma docente com capacidade de ensinar e transmitir a sua "adoração" pelas línguas, mas que não sente prazer em fazê-lo sabendo que tem que seguir um programa que, na eventualidade de ter todas as dificuldades dos alunos em atenção, não seria cumprido. Assume-se uma pessoa bastante perfeccionista na aprendizagem da própria língua, daí a dificuldade em compreender a necessidade do cumprimento de um programa. Considera que o projecto foi sobretudo prazeroso e enriquecedor como pessoa e como sujeito falante, visto que alargou os seus horizontes. Deste modo, tudo o que aprendeu fê-la ter outra perspectiva do seu futuro, podendo aplicar estas aprendizagens a outros níveis, entre os quais o Mestrado em Estudos Ingleses (Anexo B-5, parte II; Anexo C-1, #198, 209-214).

JO

JO considera-se uma pessoa com bastante vontade de conhecer mais acerca do mundo em que se insere, um conhecimento que considera vir a ter efeitos positivos no exercício da sua profissão. Enquanto professora acha-se com vontade de conhecer e pôr em prática coisas novas, não de revolucionar o ensino, mas de conseguir, através de pequenas batalhas, pequenas vitórias "que podem ser só ao nível da turma/ da escola". Considera que as pequenas vitórias acumuladas a vão permitir chegar a uma relação professor-aluno, de ensino/aprendizagem, bastante mais frutífera do que aquela que acha que tem acontecido até agora. Diz que "em muitos casos não há o gosto pela aprendizagem// e ahm// eu gostava que nas minhas aulas os alunos gostassem de aprender" (Anexo C-1, #198, 209-214).

4.2. Factores intervenientes na construção do imaginário linguístico-profissional

Neste trabalho, preocupado em identificar e descrever momentos significativos do percurso de construção do conhecimento e da identidade profissionais e da imagem da língua como objecto curricular de um grupo de futuras professoras de línguas, procurámos, parafraseando Alves et al. (1991: 23), compreender e descrever não só como as professoras que nele participaram pensam e agem, mas igualmente *compreender o porquê desse pensar e desse agir*.

Nesse processo de crescimento, procurámos retratar os pontos de ruptura e de continuidade ou os momentos sísmicos que marcaram a experiência pessoal e profissional das professoras e que, de algum modo, influíram na construção do seu imaginário linguístico-profissional, identificando factores que, em maior ou menor grau, condicionam e/ou potenciam esse imaginário, tal como ilustramos a seguir:

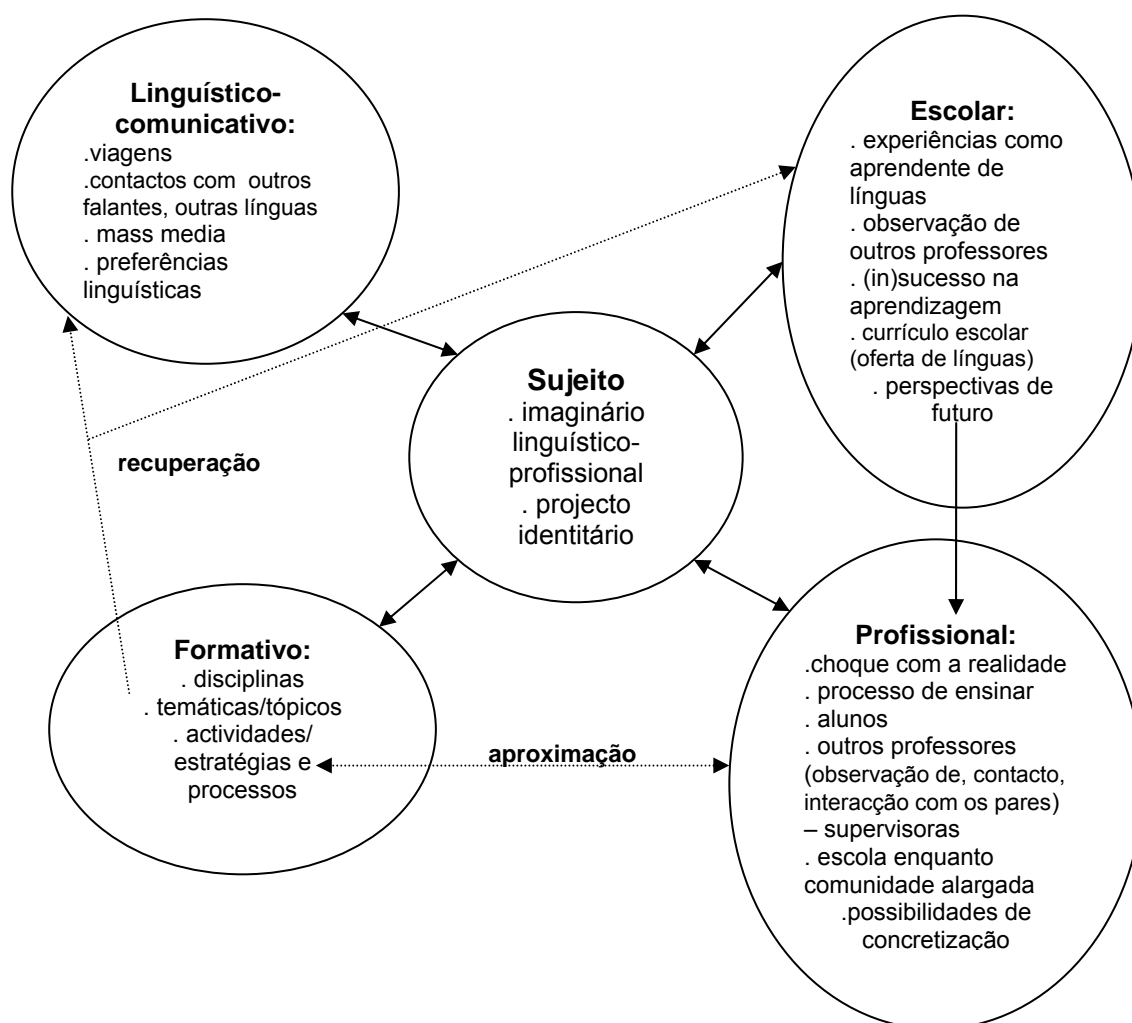


Figura 37 – Dimensões e factores condicionadores do imaginário linguístico-profissional

Os factores apresentados neste esquema foram categorizados em função dos *Momentos* (*descoberta, aprofundamento e distanciamento*), em quatro esferas ao nível do histórico biográfico: linguístico-comunicativo (sujeito-falante), escolar (sujeito-aprendente), formativo (aluno-futuro professor de línguas, antes da prática pedagógica) e profissional (aluno-professor em prática pedagógica).

Concretizando, no histórico linguístico-comunicativo, referimo-nos aos contactos das professoras com outras línguas e culturas, por exemplo, através de viagens, de amigos de outras nacionalidades, de vizinhos imigrantes (Anexo C-1: AL, #36; CL, #12, #46), de preferências a apreciações linguísticas decorrentes desses contactos e/ou de leituras que as compelem a querer aprender (ou não) uma ou outra língua (Anexo C-1: CL, #50, 54, #58; ES, #12, #14, #32, #86, #88; JO, #54-62), às influências dos *mass media* e das imagens por eles veiculadas que concorrem para a imagem de um determinado povo e/ou língua (Anexo A-3: AL, 04/11/2001; Anexo C-1: JO, # 48).

Relativamente ao histórico escolar, reportamo-nos às professoras enquanto alunas de línguas, no que diz respeito às suas experiências de aprendizagem, que influenciaram uma imagem da língua como objecto curricular (como ficou patente ao longo deste trabalho). Inserimos aqui a observação dos professores enquanto alunas, que contribuiu para que as professoras em formação construíssem modelos sobre a profissão (Anexo A-3: AL, 11/12/2001; Anexo C-1: CL, #20; JO, #114). Referimo-nos, ainda, às ofertas de línguas proporcionadas pelo currículo escolar, que condicionam os projectos linguísticos das professoras (Anexo A-3: AL, 22/12/2001).

Já o histórico da formação refere-se, sobretudo, ao impacto que disciplinas da área da Didáctica¹⁰⁵ tiveram na (re)construção do imaginário linguístico-profissional e no projecto identitário, nomeadamente ao nível:

- (i) das *temáticas* (por exemplo, Anexo A-3: AL, 25/11/2001 – língua inglesa e imperialismo linguístico, AL, 11/12/2001 – as características do bom aluno de línguas, CL, 09/04/2002 – o ensino da escrita, JO, 23/11/2001 e 08/11/2001 – políticas linguísticas educativas, diversidade na língua materna);
- (ii) das *estratégias* (observação e análise de aulas, contacto com outros actores e contextos sociais, planificação e desenvolvimento de uma unidade didáctica em torno de um tema, auto- e hetero-observação, trabalho conjunto,...), que levaram as futuras professoras a assumir outros papéis e a reflectir, analisar e questionar a prática, as tomadas de decisão

¹⁰⁵ Como pudemos verificar no *Momento de descoberta* (Parte II, Capítulo 2), não são apenas estas as disciplinas que concorrem para a (re)construção do imaginário linguístico-profissional das futuras professoras. Encontrámos indícios da influência de disciplinas da área do conhecimento disciplinar (em particular, as de Língua e Cultura) na imagem da língua como objecto curricular. No entanto, é-nos impossível pormenorizar e concretizar com exemplos tendo em conta que a nossa análise foi mais circunscrita.

didáctico-curricular, a profissão, a pensar sobre si próprias, o seu crescimento e as relações que estabelecem com as línguas (cf. os vários *Momentos* descritos; Anexo B-3: AL, 15/03/2002; ES, 29/03/2002; JO, 30/04/2002; Anexo B-5, parte IV: AL, CL, ES, JO; Anexo C-1: AL #28, #64-66, CL: #104-114: JO: #116).

Em suma, referimo-nos a processos de reflexão que, numa lógica de intertemporalidade, levaram as futuras professoras a recuperar momentos biográficos dos seus históricos linguístico-comunicativos e escolares e a ressignificá-los e reconstruí-los, criando novas afectividades e sentidos à luz de um futuro profissional. De notar que os processos que fazem a aproximação à esfera profissional, antecipando-a, são bastante valorizados ao nível da consciencialização para a acção e do auto-conhecimento (cf. Anexo B-5: JO, parte IV).

Em relação ao histórico profissional, recuperamos factores que foram sendo explicitados ao longo desta *Viagem* pelo imaginário linguístico-profissional das agora professoras de línguas. Destacamos, sobretudo, o choque com a realidade, o contacto com os alunos, a prática de ensino (cf. Anexo A-4: CL, #92), as prioridades preconizadas pelo grupo disciplinar nas reuniões de planificação anual (cf. Anexo A-4: AL, #10, #36; JO, #74-76), a relação com as orientadoras da escola, o reconhecimento dos outros professores relativamente ao trabalho realizado (cf. Anexo B-5: CL, parte III), o trabalho colaborativo (ou não) entre professores (cf. Anexo B-5: ES, parte IV), a escola enquanto comunidade alargada (por exemplo, actividades que as professoras realizaram com outro grupo de estágio no âmbito do Dia Europeu das Línguas, cf. Anexo A-4: AL, #34 e #60), a possibilidade de concretização do projecto profissional e/ou de outras alternativas de práticas de educação linguística.

Por fim, mas não menos importante, salientamos os aspectos relacionados com a esfera da *pessoa* que é o futuro professor e as disponibilidades para a mudança, nomeadamente o facto das futuras professoras se sentirem capazes de mudar, reconhecerem a necessidade dessa mudança e de se responsabilizarem por ela, (re)construindo as suas imagens das línguas, da profissão e de si próprias. Neste panorama, ganha relevo o empenho, apesar das inseguranças, a construção da

autoconfiança e o gosto por novas aprendizagens (cf. Anexo C-1: AL #130, #138-140; JO, #42, #80, #138).

Em síntese, todos estes aspectos parecem condicionar e/ou potenciar a evolução do imaginário linguístico-profissional das futuras professoras de línguas. Assim, a sustentação da *perdurabilidade* imagética e profissional dos futuros professores de línguas decorrerá, pensamos nós, da valorização, no processo *tornar-se professor de línguas*, de alguns destes aspectos nas práticas de formação.

4.3. Ponto da situação

Este *Momento de distanciamento* procurou dar conta das principais conclusões relativamente ao contributo do conhecimento profissional construído no *Momento de aprofundamento* na reconstrução da imagem da língua como objecto curricular e da identidade profissional das futuras professoras de línguas. Sabemos que o *Percurso de Formação em Intercompreensão* poderia ter tido outros contornos, designadamente uma maior articulação com a Prática Pedagógica, favorecedora de outras oportunidades formativas e investigativas. Consideramos, no entanto, que o essencial foi observar modos de construção de conhecimento em situação de formação inicial de um aspecto em particular – a intercompreensão.

Vimos que o repertório profissional das professoras, agora enriquecido com construções didácticas plurilingues, contribuiu para uma visão mais ecológica e complexa da língua enquanto objecto a didactizar e, conseqüentemente, da identidade profissional. Com efeito, o conhecimento construído em torno da temática da intercompreensão levou ao reconhecimento, por parte dos nossos sujeitos, do papel multidimensional do professor de línguas como resultado de uma imagem mais complexa da língua, o que nos leva a dizer que as professoras iniciaram a construção de uma teoria prática em intercompreensão. Este processo foi marcado pelo que Kohonen chama de “*paradox of being innovative teachers*” (2007: 13), isto é, um processo em que as futuras professoras procuraram mostrar confiança em sala de aula, quando, na verdade, sentiam dúvidas

acerca das novas práticas e das suas capacidades profissionais. Neste sentido, este foi um processo marcado por sentimentos de desconforto e incerteza, característicos de períodos de transição, que deram lugar a sentimentos de maior confiança e de crescimento profissional, aspectos que, segundo Kohonen (2007), tornam as experiências de aprendizagem emancipatórias. Face a estes resultados, assumimos a *intercompreensão* como “motor” de reconstrução do imaginário linguístico, profissional e identitário por parte das futuras professoras de línguas (cf. Pinho & Andrade, 2007).

Nesta linha de ideias, concluímos este capítulo com algumas notas síntese relativamente ao que as professoras em formação aprenderam sobre o conceito de intercompreensão.

As professoras consideram que este é um conceito *“dinâmico e em constante construção, pois varia não só consoante as leituras realizadas acerca desta temática, mas também consoante a experiência pessoal de cada docente”*, sendo um conceito cuja actualização e concretização prática depende da perspectiva de quem a ele recorre e do fim para o qual o utiliza (cf. JO, Anexo B-5, parte V).

Mostrando-se professoras de línguas mais conscientes de uma sociedade em constante desenvolvimento e transformação, dos problemas e das complexidades sociais do seu tempo e de como estes influenciam as finalidades do ensino das línguas, compreendem a necessidade deste conceito, numa preparação para contactos interculturais e para uma comunicação alargada com traços de pluralidade.

Com efeito, os nossos sujeitos reconhecem-se como professoras de línguas mais atentas à realidade que as rodeia e manifestam compreender a importância das línguas e das culturas na construção do sujeito. As professoras mostram, ainda, ter desenvolvido uma perspectiva accional sobre o papel da diversidade linguística e cultural na aprendizagem de uma língua específica, tendo o seu discurso profissional adquirido marcas de uma didacticidade plurilingue em construção. Foram professoras que aderiram ao plurilinguismo e à intercompreensão, considerando que a participação no *Percurso de Formação em Intercompreensão* foi uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional, que as ajudou a concretizar um projecto profissional entretanto suspenso.

As professoras consideram que a intercompreensão veio proporcionar, por um lado, a reflexão sobre a alteridade e, por outro, o contacto com uma diversidade de metodologias que podem ser postas em prática, proporcionando espaços de interface entre diferentes línguas. Dito de outro modo, a intercompreensão tornou-se, do ponto de vista didáctico, *“um instrumento de trabalho fundamental para qualquer professor de línguas”* (CL, Anexo B-5, parte V).

Ao assumirem a intercompreensão como conceito orientador do seu projecto profissional, as professoras valorizaram as potencialidades deste, tanto para o professor como para o aluno, nomeadamente ao nível da reconstrução da pessoa e do sujeito falante, das suas atitudes face às línguas, às situações de comunicação e aos outros. Terão, ainda, percebido, os nossos sujeitos, que não poderão desenvolver dimensões nos alunos que não tenham desenvolvido primeiro como sujeitos-falantes e professoras. Este conceito ajudou, igualmente, as professoras a perceberem melhor um trabalho didáctico com a competência plurilingue dos alunos (cf. AL, Anexo B-5, parte V) e a reconhecerem a urgência de quebrarem o isolamento linguístico-curricular, no sentido de rentabilizarem os repertórios linguístico-comunicativos e de aprendizagem dos seus alunos.

Tendo passado a valorizar a intercompreensão do ponto de vista social, pessoal e profissional, as futuras professoras destacaram a importância de contactarem com o conceito mais cedo na sua formação, para que pudessem compreender a sua utilidade e praticabilidade. Consideraram, por isso, o processo de construção didáctica sobre a intercompreensão positivo, no sentido em que sentem estar no caminho certo para se tornarem professoras de línguas mais coerentes, reconhecendo precisarem de mais tempo para concretizarem didacticamente a intercompreensão (cf. CL, Anexo B-5, partes IV e V).

Concluimos que as professoras de línguas reconhecem a necessidade de novas aprendizagens, chamando a si a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional. Pensamos, nesta ordem de ideias, que a intercompreensão assumiu uma dimensão formativa importante ao consciencializar as professoras de línguas da *“necessidade de um projecto profissional de formação”* que dê continuidade à teoria prática em intercompreensão agora iniciada (Alarcão, 1997a: 184). Estas constatações levam-nos a afirmar a necessidade

de maior acompanhamento das professoras em novos ciclos de investigação-acção-formação.

CONCLUSÃO

Do olhar para trás...às pinceladas de perspectivas futuras¹⁰⁶: conclusões, propostas e indagações

“Sentido” quer dizer caminho não percorrido mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho em mente” (Gadotti, 2003: 13).

Como dissemos em vários momentos ao longo desta tese, este trabalho foi motivado por uma perspectiva de didáctica praxeológica, como sendo aquela que vem favorecer as relações da DL com a formação de professores. Sendo esta perspectiva caracterizada por um percurso espiralado, no sentido em que partimos do terreno, da *praxis*, para a ele voltar, importa entrar no discurso da intervenção social, no sentido de explorarmos as potencialidades identificadas no capítulo anterior, transformando-as em argumentos e saberes com vista à melhoria da formação de professores de línguas.

Procurando abraçar a nossa responsabilidade social como investigadoras, seguindo a orientação sócio-dialógica da disciplina e compreendendo o conhecimento construído como uma *condição de possibilidade* para intervir no terreno de actuação sobre o qual nos debruçamos (Sousa Santos, 2002: 48), procuramos, neste capítulo, encontrar pontos de intersecção entre o discurso da investigação e o discurso da formação, admitindo que, tal como o título o indica, o que apresentamos são *pinceladas* de um pensamento praxeológico em construção, em busca de consolidação e pautado por muitas interrogações. Referimo-nos, sobretudo, a questões que encontram eco na reflexão de Isabel Alarcão (2000/2006: 597) sobre o papel da pedagogia no ensino superior, em particular sobre dois objectivos que se têm vindo a destacar nas preocupações dos formadores de professores: persuadir os alunos relativamente à importância do assunto a aprender e prepará-los para viverem melhor.

Olhando para trás, foram vários os questionamentos que habitaram e inquietaram o nosso pensamento ao longo deste trabalho:

¹⁰⁶ Inspirámo-nos em Alarcão quando diz: “Não gostaria de terminar esta comunicação sem atirar uma pincelada de perspectivas futuras” (1991/2006: 80).

Como dar resposta a uma “*pedagogia da sustentabilidade linguístico-educativa, encarada como a grande finalidade da DL*” (Andrade, 2003a: 13) se se assume que esta é interdependente do histórico linguístico-comunicativo ou, se quisermos, do imaginário linguístico-profissional dos futuros professores de línguas (Pinho & Andrade, 2003/2005), e tantas vezes se afirma que este é fixo ou de difícil transformação?

Como ajudar os futuros professores a **reconstruir uma imagem “gramatical” e desumanizada da língua**? Como ajudá-los a desenvolver o seu conhecimento curricular e a flexibilizá-lo numa lógica plurilingue? Como dar respostas às **intermitências de um pensamento e de uma acção didáctica plurilingues**, se nos deparamos com a velocidade (Larrosa, 2002: 23), a fragmentação, a descontinuidade, a impossibilidade de uma “narrativa contínua” de um projecto identitário profissional?

Como tornar o futuro professor consciente do seu “zapping identitaire” (Dortier, 1988) e fazê-lo reconhecer, nesse processo, os factores e as dinâmicas que para tal concorrem? Como ajudar o futuro professor a não abandonar, face ao “choque com a realidade”, dimensões pessoais e profissionais com as quais se havia sentido identificado, socorrendo-se de práticas seguras?

No fundo, interrogamo-nos com Alarcão (2005: 23), **Como “preservar as memórias da formação como condição de progresso, evitando os eternos retornos ao ponto de partida”?**

Estas questões vão ao encontro de duas das nossas questões investigativas, anunciadas nos *Apontamentos introdutórios*:

Como poderá a formação inicial, em particular a DL, preparar os futuros professores para os novos desafios linguístico-comunicativos e profissionais?
Qual poderá ser o papel da intercompreensão nesse processo?

Afastando-nos daqueles que pensam que, enquanto didactas, vimos *salvar o processo educativo* (Alarcão, 1991/2006: 68, 72), mas reafirmando o nosso *compromisso pessoal com o problema* (Prigogine, 1996b: 276), isto é, com uma acção investigativa transformadora dos próprios contextos em que se desenvolve, as ilações que constituem este espaço deverão ser entendidas como possibilidades de acção, reflexões condicionais às questões colocadas, fundamentadas e sustentadas nos resultados da investigação que realizámos. Organizámos este espaço em quatro partes.

Numa primeira parte, dedicada à *dimensão didactológica* do estudo, reflectimos sobre o conceito de intercompreensão e sobre a sua utilidade na formação de professores de línguas face aos desafios linguístico-educativos actuais. Numa segunda parte, iluminada pela reflexão do tópico anterior, consideramos as *incidências didácticas e*

formativas do estudo, numa relação com as questões (simultaneamente desafios) supra enumeradas.

Finalizamos com algumas *indagações sobre o campo epistemológico* em que nos movimentamos, a DL, terminando, neste seguimento, com algumas considerações finais sobre o estudo de que aqui demos conta.

1. Dimensão didactológica do estudo

Elegemos para este trabalho o conceito de intercompreensão enquanto instrumento de investigação e formação, procurando, através de um *Percurso de Formação em Intercompreensão*, compreender as potencialidades deste conceito e a sua utilidade na formação de professores de línguas, nomeadamente ao nível da reconstrução da imagem da língua e da identidade profissional.

Araújo e Sá salienta a importância da DL ultrapassar a fase descritivo-interpretativa para iniciar uma etapa de *validação dos seus argumentos e saberes*, considerando que, só deste modo, a DL poderá “*evoluir epistemologicamente na consolidação dos seus conceitos e teorias e ver reforçado o seu papel de disciplina orientada para a intervenção social*”, nomeadamente na formação de professores (2000: 139; Puren, 1997).

Importa, neste seguimento de ideias, reflectir sobre o instrumento conceptual que foi a intercompreensão nesta investigação, retirando dos seus resultados alguma inteligibilidade, pensando em que medida este é (ou não) um conceito adaptado à “resposta-acção” (Galisson, 1997: 83) que se espera da DL na preparação de futuros professores à luz dos desafios actuais (cf. *Apontamentos introdutórios*). Acrescentamos que esta reflexão encontra, igualmente, o seu enquadramento no debate sobre o «estado da arte» no que diz respeito à noção de intercompreensão e à sua evolução desde os anos 90, que teve lugar no *Colóquio Internacional Diálogos em Intercompreensão* (cf. Capucho et al., 2007), no qual participámos, e prolongamento nas provas de doutoramento de Santos (2007), a que assistimos.

Não tendo respostas feitas, mas confianças emergentes do estudo realizado, como tem sido hábito ao longo deste trabalho, partiremos das palavras daqueles a quem a nossa acção formativa se dirige:

“Enquanto professora de línguas considero que é essencial desenvolver uma atitude de abertura face ao outro que não pode passar pela adopção de uma postura de passividade, aguardando que seja o outro a dar o primeiro passo. O professor de línguas não é aquele que domina apenas os idiomas que lecciona, pelo contrário é aquele que se preocupa em aprender mais também com o intuito de conhecer melhor o seu próprio mundo. Porém não é suficiente remetermo-nos apenas às palavras e devemos transpor para os nossos actos os princípios que defendemos, demonstrando aos alunos que é possível e fundamental rentabilizar as aprendizagens e desenvolver uma postura de busca constante pelo conhecimento. Neste sentido, a **intercompreensão** pode ser fundamental, por um lado, porque **nos educa e encaminha** para assumirmos a postura de que falei anteriormente e, por outro lado, porque permite demonstrar como **é possível transpor para a prática tudo o que defendemos na teoria**” (JO, Anexo B-4, R7, 26/02/2003, destaque nosso).

Tomemos como ponto de partida, para a nossa reflexão em torno da *utilidade* do conceito na formação de professores de línguas, o primeiro aspecto que destacámos nas palavras de JO: a **intercompreensão** pode ser fundamental porque **nos educa e encaminha**. Consideramos que a intercompreensão, enquanto referencial organizador de um percurso epistemológico que é o *tornar-se professor* de línguas, é um *conceito holístico* que permite trabalhar a identidade profissional no que Gadotti (2003:22) designa de *formação política do professor*, ou seja, trabalhar uma dimensão político-didáctica na construção de conhecimento profissional e pessoal em educação em línguas. Como refere Alarcão, “a natureza fundamental das mudanças paradigmáticas não é tanto intelectual, mas antes profundamente pessoal e política” (2001c: 142). Este é, portanto, um conceito que faz todo o sentido à luz de um paradigma humanista, reflexivo-crítico e accional da DL (cf. Alarcão et al., 1993; Andrade et al., 2002; Araújo e Sá, 1998, 2001; Estrela, 2001: 18; Ferrão-Tavares, 1999; Galisson, 2004; Moreira et al., 1999; Pinho & Andrade, no prelo; Puren, 1999: 37, 2004; Vieira, 2004; Vieira & Marques, 2002).

Concretizando um pouco melhor as nossas ideias,

“In general, being more political means being not merely reflective, but *critically* reflective about one’s work, about the social conditions, contexts, and consequences of one’s teaching, as well as about one’s skill, efficiency, or kindness in performing it [...]. Critical reflection can be undertaken alone or together with colleagues. [...] Once this *stance* of critical reflection begins to be

taken in teaching and teacher development, other actions and consequences flow from it” (Hargreaves, 1995: 17);

“For if ‘education’ is taken to include critical reflection on social and natural phenomena, then ‘political education’ can truly describe the critical understanding of native and foreign cultures and societies to which foreign language contributes. [...] when foreign language is successful in developing learner’s grasp of otherness and their moral evaluation of their own and others’ perspectives through cognitive and affective reciprocity, then the relationship with political education is created” (Byram & Morgan et al., 1994: 177).

Neste sentido, diremos que o conceito de intercompreensão se reconfigura num **conceito meta-didático** (Puren, 1997: 113) que permite trabalhar o “*savoir-faire social en langue-culture*” dos futuros professores de línguas, estando ao serviço de um *projecto humanista* à escala mundial (Puren, 2004: 90-91). De modo simples, se nos perguntarmos, na perspectiva da comunicação humana e de uma sociedade fragmentada, híbrida e complexa, *porquê* ou *para quê* desenvolver a competência plurilingue, ou a competência de comunicação intercultural, ou atitudes positivas face às línguas e ao outro, ..., diremos: para a intercompreensão entre as pessoas, para estados sociais de paz, para um mundo melhor.

Explorando um pouco mais, diremos com Galisson (2004: 136) que, num processo de instrução/educação, a intercompreensão, enquanto **conceito holístico e aglutinador**, *solicita o sujeito e trabalha a sua formação* (“un sujet qui se forme”) e a sua *aprendizagem* (“un apprenant qui s’instruit”), o que será dizer que permite a articulação entre uma educação de línguas/culturas e uma educação pelas línguas/culturas, abraçando “*la logique objet et la logique sujet*” (Puren, 2004: 89). Como referem Andrade et al.,

“A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didático do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro” (2007a: 24).

Neste sentido, consideramos que o potencial do conceito assentará no facto de ser capaz de articular diferentes dimensões da educação linguística (Andrade & Pinho, 2003). Por exemplo, no caso das futuras professoras envolvidas nesta investigação, o trabalho

que desenvolveram com os seus alunos desenrolou-se em torno da competência plurilingue numa abordagem de *éveil aux langues* (Candelier et al., 2003).

Este entendimento do conceito, quando aceite e valorizado (como os nossos dados assim o indicaram), conferirá aos professores pontos de ancoragem e imperativos de acção, um envolvimento emocional (Hargreaves, 1995; Kohonen, 2007) e tempo de reflexão – a intercompreensão assume-se, assim, como **conceito mobilizador e accional** (Gentilhomme, 1997: 51). Com efeito, as futuras professoras desenvolveram-se não só em níveis mais elementares de reflexão, mas em níveis mais metacognitivos e metapráticos, de (auto)análise crítica (Sá-Chaves, 2000h: 196), potenciadores de um processo de consciencialização profissional plurilingue. Concordamos, por isso, com Dwyer et al. quando dizem que *“The most important change in this phase [should be] an increasing tendency of teachers to reflect on teaching, to question old patterns, and to speculate about the causes behind changes they were seeing in their students”* (1991: 59, in Mevarech, 1995: 162). Relembremos que a formação assente numa construção pessoal do conceito de intercompreensão, por parte das nossas formandas, permitiu que estas revisitassem o seu papel como professoras e o redimensionassem. Dito de outro modo, a *intercompreensão* ajudou as futuras professoras a *“aprender a aprender as línguas”* e a assumirem-se como *“embaixadoras das línguas e das culturas”* (Semal-Lebleu, 2006: 19), compreendendo melhor o seu papel enquanto educadoras em línguas (Pinho & Andrade, 2003/2005).

Mas porque, com Puren (1997: 118), os conceitos em DL ganham a sua importância na medida em que se mostram eficazes e pertinentes para os alunos e professores na realidade complexa da sala de aula, recuperamos, novamente, as palavras de JO: a **intercompreensão** pode ser fundamental porque permite demonstrar como **é possível transpor para a prática tudo o que defendemos na teoria**. Se a teoria (neste caso, a intercompreensão enquanto finalidade comunicativa e interpessoal a trabalhar didacticamente) *não tem que ser necessariamente teórica, remota e desligada da realidade* (Alarcão & Tavares, 2003: 19), a adesão a essa teoria ou a *validade* teórico-prática da intercompreensão residiu em alguns aspectos que iremos explorar de seguida e que nos ajudam a compreender as suas potencialidades na reconstrução das imagens da língua como objecto curricular.

Segundo Posner, Strike, Henson & Gertzog (1982, in Mevarech, 1995: 163), para que um processo de mudança conceptual ocorra, são necessárias outras condições, além da resolução de conflitos e da reflexão conjunta: por um lado, a insatisfação dos sujeitos com uma dada situação e, por outro, a inteligibilidade, plausibilidade e proficuidade de um conceito.

Se bem nos lembramos, as futuras professoras demonstraram uma grande *insatisfação* relativamente ao facto de não conseguirem concretizar os seus projectos profissionais, manifestando-se descontentes com os acontecimentos de sala de aula com que se deparavam e com o facto de valorizarem, sobretudo, aspectos linguísticos. Neste contexto, a intercompreensão foi compreendida como um conceito *inteligível*, ou seja, as professoras em formação reconheceram nele um meio para a melhoria da sua *praxis*, que as ajudaria a concretizar outros modos de fazer, mais coerentes com a imagem da língua que haviam idealizado e com o projecto profissional traçado. A intercompreensão mostrou-se, ainda, um conceito *plausível*, no sentido em que as futuras professoras se convenceram de que é possível desenvolver actividades didácticas plurilingues em contexto de sala de aula, e *frutífero* ao contribuir para a resolução de alguns dos problemas com que se depararam, sobretudo em relação aos alunos. Concluímos, portanto, que “*only after teachers realize the innovation is plausible and fruitful can change in their attitudes, perceptions, and/or pedagogical mental models be expected*” (Mevarech, 1995: 163, destaque original).

Lembremos, com Tillema (1998: 223), que a alteração das imagens (da língua, da profissão, da auto-imagem, da aprendizagem profissional, ...) decorrerá de três condições do ponto de vista do professor em formação: (i) da aceitação de nova informação, (ii) do reconhecimento do seu valor e da sua utilidade (por exemplo, educativo, formativo, social...) na explicação de determinada situação, e (iii) da disponibilidade para alterar as suas imagens e teorias, uma dimensão importante para que a nova informação não seja emotivamente rejeitada e considerada incompatível com as imagens já existentes.

Neste alinhamento, parece-nos poder afirmar que o conceito de intercompreensão assume um *interesse heurístico*, isto é, demonstra ter “*capacité à suggérer des images*

fécondes du point de vue de nouvelles expériences à réaliser” (Atlan, 1991, in Puren, 1997: 118). Relembramos que, tal como a literatura o sugere, a possibilidade de os futuros professores construírem imagens alternativas é um factor importante quando há imagens em conflito, como foi o caso das professoras neste estudo (Day, 1999: 75; Johnson, 1994; Kagan, 1992; Tillema, 1997; Wright, 1997).

Em suma, embora consideremos que os critérios acima enunciados se aplicam às futuras professoras do nosso estudo, importa criticamente relativizar os nossos resultados, já que, apesar de ter sido possível avançar com indicadores de transições ecológicas e sistémicas no processo de construção da identidade, do conhecimento didáctico e da imagem da língua, o nosso estudo indicia também as dificuldades em sustentar a *perdurabilidade* de uma imagem curricular plurilingue, dificuldades essas que se situam nas esferas pessoal, relacional (alunos) e contextual.

Neste panorama, tomamos as palavras de Andrade como nossas para “*avançar com a ideia de que a intercompreensão pode ser um conceito bastante útil e eficaz no processo de ensino/aprendizagem das línguas, mas em relação ao qual muito há para fazer*” (2003a: 26), necessariamente porque o conceito de professor humanista, crítico-reflexivo e investigador das suas práticas, que assuma como referencial identitário uma imagem da língua pautada pelos princípios da intercompreensão, enfrenta a distância entre o discurso e a prática, bem como a oposição a uma cultura praticista ainda dominante, que nos atrevemos a dizer muitas vezes desligada de uma *teoria prática democrática* (cf. Alarcão 2005; Moreira, 2004: 134).

Face a estas conclusões e reflexões, importa reflectir sobre como podemos trabalhar o conceito, assumindo-o como um organizador referencial no quadro da formação de professores de línguas, à luz das interrogações que nos colocámos no início deste capítulo.

2. Incidências didácticas e formativas do estudo

A qualidade da pedagogia que desenvolvemos depende, entre outras variáveis, do currículo que construímos e se, com ele, contribuímos para a integração equilibrada de

saberes e para a construção pessoal de sentido, assumindo o currículo como algo que os futuros professores constroem por si próprios, no sentido da sua transformação pessoal e profissional (Alarcão & Gil, 2004; Cowan, 2004; Doll, 1993; cf. Anexo B-5, CL, Parte IV, eu e a formação). É neste sentido que as considerações que aqui teceremos deverão ser entendidas, sobretudo num tempo marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade em que se assume que um dos papéis centrais do Ensino Superior é o de preparar os alunos para um futuro desconhecido através de outro tipo de conhecimentos e capacidades:

“Educational researchers are constantly discovering new knowledge about teaching and learning process. As this professional knowledge base expands, new types of expertise are required of educators at all levels. And like practitioners in other professional fields, educators must keep abreast of this emerging knowledge base and be prepared to use it to continually redefine their conceptual and craft skills” (Guskey & Huberman, 1995: 1);

“If we are to prepare students to operate in an unpredictable and pluralistic world then old ideas about how they are to learn within the academy need to be re-evaluated. Students need not only new knowledge and skills, but also different kinds of knowledge and skills; ones that go beyond anything we have traditionally taught in courses” (Boud, 2004: 39; cf. ainda Sercu, 2005: 90).

Relembramos que as problemáticas e os questionamentos que nos movem neste capítulo se relacionam com a *mudança* do imaginário linguístico-profissional dos futuros professores de línguas e a *perdurabilidade* dessa transformação, sabendo-a interdependente do conhecimento profissional e pessoal que os sujeitos desenvolvem. Trata-se de preocupações situadas no contexto de uma DL empenhada face os desafios que a evolução paradigmática do ensino das línguas coloca à formação.

Perante os questionamentos que nos colocámos, uma das condições para o “projecto intervencionista” que nos guia (Galisson, 1997; Puren, 2004), assente na reabilitação reflectida da acção, parece ser a de proporcionar aos futuros professores a *conexão significativa de acontecimentos*, o que será dizer, dos vários momentos que constituem a experiência do sujeito, procurando que a imagem plurilingue não seja dada *em forma de choque, de vivência instantânea, pontual e fragmentada*, esquecida e posta de parte no momento seguinte (cf. Larrosa, 2002: 23).

Neste contexto, a *perdurabilidade* do imaginário linguístico-profissional e a sua sustentação decorrerão, pensamos nós, de dois princípios que consideramos fundamentais e, portanto, a valorizar no processo *tornar-se professor de línguas*:

- a **relação sujeito-futuro professor/língua** e
- a **relação do sujeito** com a sua **auto-formação**.

Face às reflexões que tecemos a propósito da intercompreensão, juntamos aos dois princípios acima discriminados, o **conceito de intercompreensão**, entendendo-o como um **princípio multidimensional e unificador** (*unifying principle*) de um currículo de formação (Alarcão & Gil, 2004: 198).

Especificando um pouco mais, consideramos que, do ponto de vista da construção curricular, a reconstrução do imaginário dos futuros professores dependerá de se assumir:

- a **intercompreensão e a autonomia como ideais de formação**, ou seja, a língua, a intercompreensão e a aprendizagem/formação simultaneamente como “*substância*” e “*alma*” da pedagogia (Vieira, 2004: 15; cf. Andrade et al. 2002; Andrade et al., 2007a); e
- um **modo não sequencial de pensamento/acção** (Schnitman & Fucks, 1996b: 292), mas múltiplas narrativas e construções didácticas desequilibradas e evolutivas, o que será dizer imagens em busca de coerência.

Procuraremos elaborar sobre estas ideias à luz da ilustração que seguidamente apresentamos:

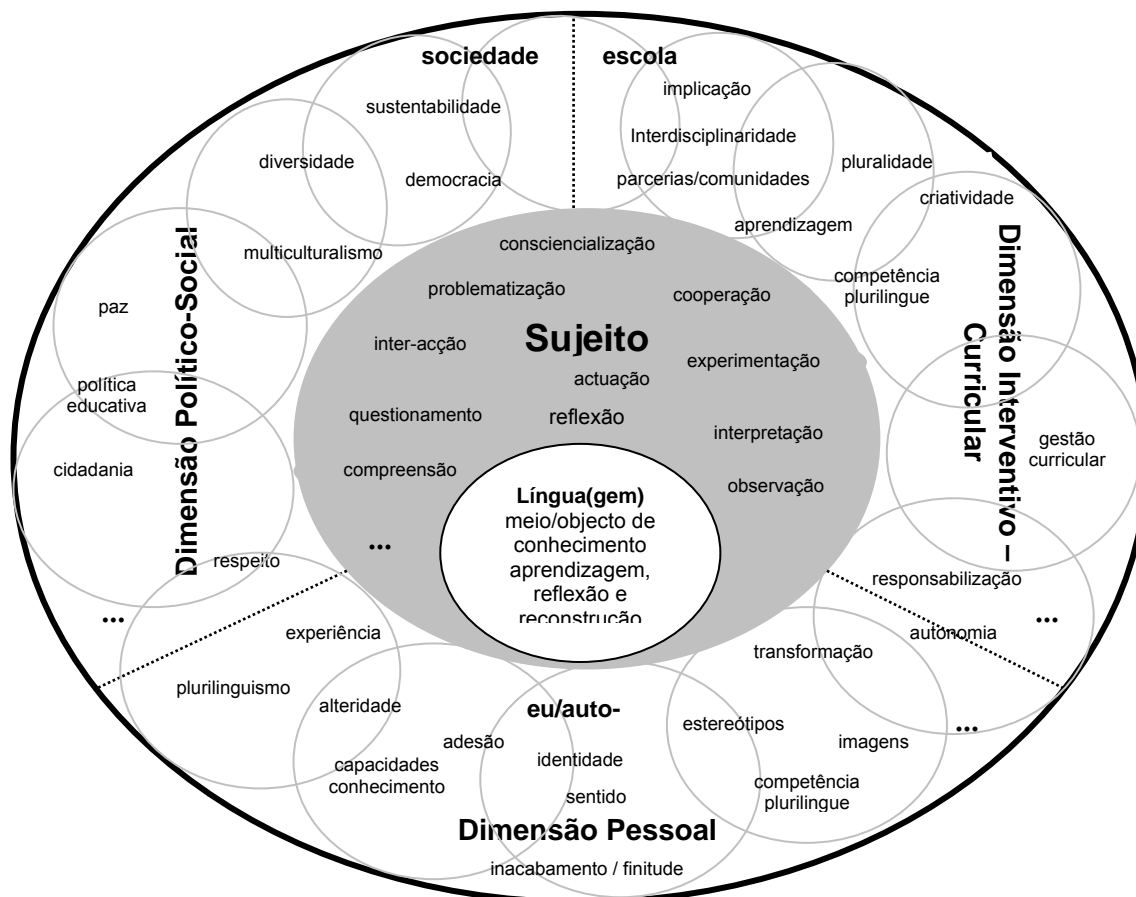


Figura 38 – Formação de professores para a intercompreensão

Abordaremos, em primeiro lugar, o *núcleo* que constitui esta ilustração. Através dele procuramos salientar: por um lado, uma *formação centrada no sujeito* e nos seus processos de construção de conhecimento, pois, como diria Sousa Santos, *nenhuma transformação paradigmática é possível sem uma transformação paradigmática da subjectividade* (1995, in Lopes, 2001: 27); por outro, a constituição do sujeito na, pela e para a linguagem (Dias, 2002), entendendo-a, simultaneamente, como meio e objecto de conhecimento, reflexão, aprendizagem e reconstrução. Finalmente, este núcleo pretende destacar uma concepção do sujeito à luz da noção de *transformação* enquanto *objectivo* e *processo* de formação (Vieira & Marques, 2002: 3-4), isto é, salientando a totalidade da pessoa e entendendo o seu processo de crescimento profissional no contexto de um *paradigma transformativo* (cf. Kohonen, 2004: 21; 2007: 12).

Pretendemos, nesta lógica de ideias, relativizar questões relacionadas com a permanência das práticas e a “impossibilidade de mudar” imagens, pois, tal como o nosso estudo demonstra, a mudança não acontece de um momento para o outro, mas no *transcurso do tempo* (Heidegger, 1987, in Larrosa, 2002), com o esforço consciente dos sujeitos e de forma sustentada, ou seja, através de “*nurturing and explicit pedagogical guidance*” (Kohonen, 2007: 15-16).

Neste sentido, pensamos que importa considerar que, ao longo da formação inicial, os futuros professores iniciam um “*commuting process*” (Shulman, 1987a: 98) entrando, assim, na *linguagem das possibilidades*. Como o nosso estudo indica, a construção da identidade e do conhecimento profissionais envolve *cultivação* (“*cultivation*”), despertares, transformações e transições, processos impulsionados por uma aprendizagem constante e ao longo da vida (Day, 1999, 2000; Delors, 1996; Zaragoza, 1999: 458-459).

Sabemos, no entanto, que nem sempre as situações que envolvem estes processos são efectivamente educativas/formativas, como alertam Clandinin & Connelly (1995c: 158-159). Os autores consideram, por exemplo, que as situações de formação serão educativas quando levam à iniciativa, à crescente criatividade, a maior espontaneidade e reflexividade e à criação conjunta de lugares morais na escola, considerando que os processos de *cultivação* são “*miseducative*” quando levam a uma moralidade profissional definida exteriormente. Recuperamos Nóvoa para dizer que,

“A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (1992:16; cf. ainda Larrosa, 2002: 19).

Neste sentido, reconhecemos com Hogan & Clandinin (1993) a importância dos futuros professores de línguas aprenderem a “desaprender”, isto é, a protagonizarem um processo de construção e reconstrução de conhecimento que corresponde, como esclarecem os autores, ao que Bateson (1989) designa de “*need to reinvent oneself*” (cf. ainda Sugrue, 2004: 596, 2005: 155). Assim, através da consciencialização das suas imagens da

prática e do “*lo que me pasa*” (Larrosa, 2002, 2007), os professores em formação poderão ganhar uma maior consciência das suas opções, reconstruindo as suas próprias imagens de possibilidade, ou *alternativas re(ide)alistas* (Vieira, 2007: 3036, 2001: 176, 2002: 4; cf. Black, 1993; Johnson, 1994; Shulman, 1987a), num processo de *consciencialização para a acção* futura.

Consideramos, neste alinhamento, que a entrada na formação inicial deverá ser concomitante com o desenvolvimento de uma consciencialização profissional sustentadora do processo de transição de aluno a professor, também ele sinónimo de uma transição na relação do sujeito com a língua enquanto referencial identitário marcado por metamorfoses (cf. Parte I, Capítulo 2, sobre as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas). Depreendemos do nosso estudo que importará cultivar desde o início, ou seja, desde a entrada na formação inicial, o pensamento dos futuros professores não assente na relação eu = aluno de línguas + língua, mas na **relação eu = aluno/futuro professor + língua objecto multidimensional**, para a qual contribuirá a consciencialização do papel da linguagem em esferas locais e globais.

Estas parecem-nos ideias pertinentes quando pensadas à luz da reflexão de Geraldí:

“Creio que a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento. Em outras palavras, estou querendo dizer que a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendentes, desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão” (2004: 10).

Do ponto de vista do sujeito-futuro professor, esta relação eu/língua poderá ser trabalhada, entre outros caminhos possíveis, no sentido da:

- **auto-descoberta** da sua *plurilingualidade* (Stegmann, 2007: 80).

Neste domínio referimo-nos ao sujeito-falante na relação com as línguas (em aprendizagem ou não) e como essa relação se transpõe para o contexto didáctico. Incluímos aqui um trabalho em torno da *biografia linguística* do futuro professor, entendendo a história linguística de cada um como algo que se pode ir refazendo (cf. Pinho & Andrade, 2002; Semal-Lebleu, 2006), no sentido de levar o sujeito a atribuir maior

sentido à sua *plurilingualidade* e identidade linguística, transformando as suas experiências num recurso para o seu próprio desenvolvimento profissional (Bailey et al., 1996: 27).

O trabalho em torno da *plurilingualidade* dos futuros professores parece ganhar razão de ser à luz das conclusões de Ellis (2004, 2006) que, no seu estudo, dá conta de diferenças entre professores com um percurso bi/plurilingue e professores com um percurso monolingue no que se refere à sua *language awareness* e às suas imagens do ensino da língua inglesa, concluindo, por exemplo, que os professores plurilingues, tendo uma experiência pessoal de *plurilingualidade*, estabelecem mais pontes entre línguas em sala de aula, mostram-se mais sensíveis às razões linguísticas e interpessoais que levam à alternância códica e tomam decisões profissionais mais informadas. Este exemplo leva-nos a indagar em que medida poderemos formar professores plurilingues quando muitas das suas experiências são monolinguês, pensando, nomeadamente, num contexto de mobilidade profissional (intra e internacional), em que se assume cada vez mais a premência de formar os professores para a diversidade linguística e cultural, ajudando-os a perspectivar “como devem *ser, saber e ser capazes de fazer* para trabalharem, com êxito, junto de alunos diferentes de si” (Zeichner, 1993: 74)¹⁰⁷.

Neste sentido, acredita-se que a exploração da história linguístico-comunicativa é fundamental para levar o futuro professor a um processo de descoberta das suas experiências de aprendizagem e de contacto com as línguas, com os seus falantes e culturas. Dito de outro modo, ao documentar as suas experiências linguístico-comunicativas e de aprendizagem de línguas e sobre elas reflectir, o futuro professor identifica tendências, percepções, representações e atitudes em relação ao mundo das línguas e das culturas, desenvolvendo-se um processo de “auscultação”, isto é, de questionamento, relativização, auto-transformação e construção (cf. Pinho & Andrade, 2002). Acreditamos que este tipo de trabalho levará a que o futuro professor desenvolva uma perspectiva mais rica e complexa sobre a diversidade linguística e cultural, identificando-a como uma componente também individual e desenvolvendo-se no

¹⁰⁷ Destacamos a este propósito vários estudos realizados no contexto americano e que nos dão conta da preocupação em formar professores (nem sempre de línguas) para a diversidade cultural e linguística, para escolas multiculturais. Muitas das preocupações dos estudos andam em torno de como formar os professores, na sua maioria de cor branca (*white students*), para trabalharem em comunidades de alunos de outras etnias, concluindo-se que os professores têm pouca consciência das questões sociais e visões estereotipadas (cf. Sleeter, 2001, apresenta uma revisão da literatura).

sentido de dar um passo para a língua do outro (Stegmann, 2007: 75). Consideramos que assim se poderá dar espaço a uma formação para o diálogo e para a intercompreensão (Andrade & Araújo e Sá et al., 2005: 6).

Como referem Bailey et al., *“language learning autobiography, a simple procedure for helping teachers-in-training examine their own experiences as language learners for their potential impact on each individual’s teaching philosophy and practice”* (1996: 12). Através da construção da sua biografia linguística, o futuro professor poderá reflectir sobre as imagens que tem da língua. Não esquecendo que *as práticas educativas estão muito dependentes das experiências comunicativas dos professores* (cf. Alarcão, 1996e; Andrade, 1997; Araújo e Sá, 1996; Bailey et al., 1996; Moreira, 1990), este é um trabalho que implicará que o sujeito-futuro professor reflecta, igualmente, sobre a sua própria competência de comunicação, consciencializando-se acerca do seu saber, saber-fazer e saber-ser linguístico-comunicativo.

Além disso, acredita-se que a biografia linguística possa ser um material de formação fundamental para a construção de um conhecimento profissional mais capaz de concretizar políticas linguísticas (Moreira, Andrade & Martins, 2001: 8), permitindo ao futuro professor um outro olhar para acções futuras, fomentando práticas pedagógico-didácticas mais abertas a outras línguas e culturas. Assim, julgamos que, através da reflexão sobre o seu repertório linguístico, comunicativo e didáctico (Andrade, 2007: 122), o futuro professor conseguirá uma apropriação da língua mais pessoal e significativa, podendo ser realizada através da construção do seu próprio *portfolio linguístico-profissional* (Alarcão, 2001b; Gonçalves, 2005; Kohonen, 2006; *Portfolio Europeu das Línguas*).

- **consciencialização da língua como objecto a didactizar** (Ishikawa, 2005: 54)

Referimo-nos, sobretudo (embora não a limitando a isso), à relação do sujeito com a língua enquanto objecto a construir curricularmente na sua multidimensionalidade (por exemplo, enquanto objecto de valor político e social, económico, cultural, identitário, ...), concebendo a língua como um espaço de intervenção à luz da política linguística educativa. Para além de caber aqui todo um processo de “percepção-conceitualização-organização-acção” (Alarcão & Sá-Chaves, 1994) potenciador da construção do repertório didáctico do futuro professor, importará que este se consciencialize dos seus próprios

modelos de acção profissional. Para o efeito, Andrade & Araújo e Sá et al. (2005) e Andrade (2007) sugerem que o futuro professor construa uma história do ensino das línguas, explicitando os pontos negativos e positivos de cada abordagem didáctica.

Do ponto de vista do plurilinguismo e da intercompreensão (mas não só), importará que o futuro professor desenvolva conhecimento didáctico sobre outros modos de trabalhar as línguas, não esquecendo que,

“Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l’élaboration du projet. C’est mon expérience d’actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance” (Schütz, 1987: 27, in Filliettaz, 2005: 24).

Neste contexto, parece-nos ainda importante que o professor em formação reflecta sobre o *conceito de língua* (se o tivesse que definir, o que diria sobre ele?), o *conceito de aula* e o *conceito de currículo*.

Sobre o conceito de *língua* acresce dizer que será importante que os futuros professores reflectam didacticamente sobre os estatutos e funções das línguas. Como vimos no nosso estudo, esta reflexão foi importante, no sentido em que contribuiu para o desenvolvimento de uma visão mais complexa das línguas e seus papéis na vida pessoal e social por parte das futuras professoras. Relembramos, por exemplo, que as professoras em formação relativizaram o estatuto funcional do Inglês enquanto língua internacional de comunicação, compreendendo essa língua como uma “*opportunity for exploiting diversity and realizing interculturality, thus reflecting the complexities of English in the world*” (Moreira, 2006: 198; cf. Bliesener et al., 2000: 24; Skutnabb-Kangas, 2004). Além disso, a reflexão sobre o estatuto das línguas concorreu para uma maior valorização da LM (o Português ou não) e do papel esta que poderá ter nas aprendizagens linguísticas dos alunos (cf. Parte II, Capítulo 3, 3.3.3).

Sendo a *aula* o *locus* por excelência das suas práticas didácticas e de integração de saberes, mas também um espaço de aprendizagens linguísticas, ou seja, onde tanto os alunos como o professor aprendem a comunicar e comunicam para aprender (Andrade, 1997; Andrade & Araújo e Sá, 1991: 41), parece-nos importante que os futuros professores se questionem sobre como concebem o currículo, que relação pedagógica julgam aí poder ter lugar, que papéis assumem os seus intervenientes, que conteúdos poderão ser

tratados, ... (Araújo e Sá, 1996: 779). Recuperamos aqui as dificuldades que as professoras em formação manifestaram em conseguir concretizar algumas das dimensões que se propuseram trabalhar nas aulas dos seus projectos plurilingues, nomeadamente a do sujeito-aprendente e a do sujeito-pessoa (cf. Parte II, Capítulo 3, 3.3.2).

A pertinência do conceito de *currículo* parece-nos interessante à luz de algumas das questões e dificuldades com que as futuras professoras se depararam. Julgamos que importa que os sujeitos reflectam sobre a concepção que sobre ele têm (lata, estreita, ...?), como o interpretam, que peso lhe atribuem e sobre o poder que terão para o reconstruir, gerir e flexibilizar, no fundo, operacionalizar, através de actividades concretas (de intervenção e/ou simulação) (Kosunen, 1994: 257; Peralta, 2000). Sendo este um conceito dialéctico (sociedade, saber, aluno), pensamos que, à luz de Roldão (1999), neste processo poderão ser importantes questões como: *o quê, para quê e para quem e porquê* (cf. ainda Alarcão, 1996c; Gadotti, 2003: 19; Sanches, 2005: 43; Shulman, 1987a: 92). Relembrando os dilemas das nossas professoras em formação, parece-nos que este enfoque de reflexão poderá ajudar os (futuros) professores a pensarem sobre o “programa” e o peso que lhe atribuem (ou se sentem obrigados a atribuir), como o negoceiam com as dificuldades dos alunos, que lugar nele encontram para práticas plurilingues e/ou como o negoceiam com os seus próprios objectivos de intervenção pedagógico-profissional (cf. Kohonen, 2001: 22).

- **experimentação (didáctica) do plurilinguismo e da intercompreensão**

Retomando o atrás dito, consideramos que esta experimentação poderá ser potenciada através de um trabalho homólogo ao que realizámos com as futuras professoras. Pensamos, essencialmente, que este trabalho com o plurilinguismo e a intercompreensão será potenciado através de percursos que garantam a coerência entre conteúdos e processos de formação e que impliquem mais os futuros professores na definição dos seus currículos de formação (cf. Andrade & Araújo e Sá et al., 2005: 32; Pinho & Andrade, no prelo; Sanches, 2005: 43). Reiteramos que, no contexto de uma educação linguística, importa priorizar a integração do plurilinguismo e da

intercompreensão no repertório didáctico e identitário dos futuros professores de línguas, numa cada vez maior consciência do papel da linguagem nos vários domínios e contextos.

Consideramos ainda que esta experimentação do plurilinguismo e da intercompreensão não se limitará somente ao ponto de vista da construção de saberes didácticos. Importa igualmente dar centralidade ao sujeito que fala e aprende pelas, com e para as línguas, os outros e os processos de comunicação. Parece-nos relevante desenvolver “*o estímulo de intercompreensão, enquanto percurso e processo de co-construção e também de atitude face ao outro*” (Melo, 2006: 496), proporcionando ao futuro professor experiências plurilingues através das quais possa desenvolver o seu saber, saber fazer e saber estar/ser linguístico-comunicacional. Por outras palavras, importará criar oportunidades através das quais o sujeito possa desenvolver a sua competência plurilingue, expandindo o seu repertório e as suas capacidades de transferabilidade. Este contacto com a diversidade linguística e cultural poderá ocorrer, por exemplo, através de chats plurilingues (cf. Galanet, www.galanet.be) e/ou através de actividades com textos noutras línguas (mais ou menos conhecidas), reaprendendo a sua consciência de aprendente em outras línguas para além daquelas que constituem a sua especificidade profissional. Pensamos que, deste modo, se poderá contribuir para que os futuros professores possam ser *professores em outras línguas* (Melo, 2006: 502), desenvolvendo currículos linguísticos mais ricos, diversificados e situados.

Consideramos que a sustentabilidade da relação sujeito/língua sobre a qual procurámos traçar algumas linhas de acção formativa, relação esta sinónimo das condições de possibilidade da identidade profissional, assentará no desenvolvimento da **relação eu = sujeito objecto e actor da minha própria em formação**. À luz do que temos vindo a dizer, consideramos que a (re)construção das imagens das línguas e do conhecimento didáctico se fará através de uma formação onde os futuros professores se sintam “*mais autores da sua própria história*” (Vieira, 2004: 16), em função de práticas que facilitem a sua emancipação profissional, criticidade e curiosidade epistemológica (Freire, 1996: 31; Vieira, 1995: 237, 1998: 28; 2002: 4). Nesta ordem de ideias, referimo-nos a um trabalho no sentido de um maior **auto-conhecimento** e **autonomia**, enquanto linhas de

força fundamentais no desenvolvimento do sujeito-professor, tornando-o mais versátil face a constrangimentos a enfrentar e empenhado na monitorização do próprio processo de aprendizagem, no nosso caso, sobre a intercompreensão (Almarza, 1996; Araújo e Sá, 1996: 777; Kohonen, 2007: 16; Vieira, 1998, 2001; Pereira & Francisco, 2004: 2; Johnson, 1996: 47; Schön, 1987). Pensamos que este será um caminho para “*formar cidadãos aptos a enfrentar os problemas do seu tempo*” (Almeida & Petraglia, 2004: 8).

Apoiamo-nos, como nos é habitual, nas palavras de uma das professoras:

“essencialmente o que fica no fim é que foi uma experiência muito positiva e que/ **TEM que ter continuação obrigatoriamente...** e que SER professora de línguas É BASTANTE mais *challenging*/ ahm desafiante/ [...] do que à partida poderia parecer porque/ porque eu acho que à partida já temos a ideia de que/ o trabalho já está todo feito// não sei como/ esta é uma ideia que me vem um bocado à cabeça/ [...] que nós não podemos levar nada de NOVO para a sala de aula/ quando é completamente mentira/ quando podemos levar uma imensidão de coisas novas/ quando podemos fazer um trabalho totalmente diferente/ e se calhar a intercompreensão/ se calhar não/ de certeza/ ajudou bastante a desenvolver esta perspectiva/ [...] / QUE há muitas coisas que têm que ser experimentadas/ e que podem ajudar a transformar e a modificar algumas coisas que não são tão positivas” (JO, Anexo C-1, #134, destaque nosso).

A perpetuação destas memórias ou a sustentabilidade do imaginário linguístico-profissional “plurilingue” não poderá deixar de estar assente num eixo de transformação, mas também num eixo de continuidade. Em relação a este último, pensamos ser incontornável pensar institucionalmente mecanismos potenciadores de uma ligação mais significativa entre a formação inicial e a formação contínua, anulando linhas de fractura (cf. Roldão, 2000c: 102; 2005: 77), ajudando os professores a pensar o seu pensar e o seu fazer em educação em línguas, a transformar esse pensar e esse fazer, num processo relacional, profissional e temporalmente constitutivo que é o do sujeito/professor-língua.

E neste sentido, tendo em mente que “*o repertório dos possíveis é proporcional aos recursos*” (Kaufmann, 2004: 184), parece-nos determinante ajudar os futuros professores de línguas a desenvolver predisposições e a adquirir os meios para dar continuidade às aprendizagens iniciadas, ou seja, a encontrar as linhas estruturantes da sua identidade e do seu conhecimento profissional, sabendo-as inconclusivas e não fruto de um receituário (cf. Alarcão, 1997a: 181; Araújo e Sá, 1996: 777; Brownlee, 2004, sobre a importância dos professores consciencializarem as suas crenças epistemológicas; Day, 1999: 76; Kane & Russell, 2005: 145; Lopes, 2001b: 302; Zaragoza, 1999: 449; Zeichner, 1993: 55).

A centralidade deste argumento torna-se mais clara se chamarmos a esta reflexão o critério da versatilidade (Day, 2000: 105) e compreendermos que a complexidade da acção didáctica do professor de línguas terá muito que ver com a sua capacidade de “*s’adapter en temps réel à l’évolution de la situation didactique en classe tout en évitant la ‘surcharge cognitive’ à court terme et en économisant son énergie à moyen et à long terme*” (Puren, 1993, in Andrade, 1996: 646). Neste sentido, importará ajudar o sujeito em formação a desenvolver conhecimento sobre o seu próprio perfil de aprendente, o que será necessariamente dizer sobre o seu perfil didáctico, de modo que este aprenda a flexibilizá-lo, tornando-o permeável a novas compreensões e outros modos de fazer e construir conhecimento sobre o objecto língua. Mostra-se importante, num processo de reconstrução de imagens, ajudar os futuros professores a *ressocializarem-se* (Lauriala, 1997) num outro discurso sobre as línguas, as culturas e a profissão, construindo outras visões do mundo, mais plurilíngues e interculturais e, portanto, potenciadoras da intercompreensão. Este é um processo que não concebemos desligado da criatividade, da iniciativa e do empenho individual, mas também do trabalho em grupo e da relação do futuro professor com os **contextos de acção**.

À luz da literatura (Alarcão, 2001a; Elliott, 1991; Moreira, 2001), parece-nos que o envolvimento do futuro professor em processos de investigação-acção, aliados a um espírito de **comunidades de aprendizagem** e de culturas de afectividade (Hargreaves, 2004: 26), facilitará, por parte do sujeito, uma maior consciencialização e capacidade de transformar as suas imagens linguístico-profissionais (Goodwin, 2005: 241; Simões, 2006: 382; Sugrue, 2004: 597; 2005: 160-161). Acreditamos, ainda, que o trabalho conjunto proporcionará um maior comprometimento com o desenvolvimento de saberes interdisciplinares e transversais em educação em línguas.

Uma das conclusões a que chegámos, em particular através do *Momento de descoberta*, que, de algum modo, nos ajudou a traçar o percurso didáctico das professoras em formação (4.º ano curricular), a compreender a entrada na Prática Pedagógica (5.º ano) e os embates e abandonos que aí ocorreram, foi a de que é preciso recuperar as memórias da formação didáctica e trabalhá-las no contexto supervivivo, no sentido duma integração de saberes. Considerando a escola enquanto *lugar de identidade onde os professores aprendem*

a sua profissão (Canário, 1999: 11, 2001: 41; Lopes, 2001b: 356), parece-nos relevante repensar as relações entre a Didáctica Curricular, a componente da Prática Pedagógica e a Supervisão que aí tem lugar, tendo igualmente presente que *“o alcance do estágio dependerá muito da articulação entre os projectos educativos das escolas [e dos próprios supervisores] e da instituição de formação”* (Ponte & Oliveira, 2002: 161; cf. igualmente Alarcão, 2005).

Neste seguimento de ideias, os contextos supervisivos parecem-nos espaços “ideais” para envolver os futuros professores de línguas em comunidades de aprendizagem profissional, entendendo-as num sentido mais lato (futuros professores, formadores, supervisores, ...), e num sentido mais restrito, em micro-comunidades (alunos e professores) (Alarcão, 2005; Figueiredo, 2002¹⁰⁸; Labone et al., 2005; Sachs, 1999; Shulman & Sherin, 2004; Shulman & Shulman, 2004; cf. ainda Parte I, Capítulo 2, natureza relacional), que, abraçando uma lógica investigativa *não standard* (Alarcão, 2005; Alarcão & Tavares, 2003; Simões & Sá-Chaves, 2000), promovam oportunidades para os professores em formação *“recolherem dados, partilharem práticas com os colegas, reflectirem colectivamente, e de forma aprofundada, “sobre” e “acerca” do seu ensino e dos seus contextos”* (Day, 1999: 78-79; Lopes, 2001b: 363, 367) tendo, por exemplo, como princípios orientadores o plurilinguismo e a intercompreensão.

Um exemplo de concretização destas ideias chega-nos de uma das professoras,

“Para que tais atitudes [cada língua e professor fechem-se na sua concha] não se verifiquem é necessário motivar, tanto os docentes universitários, como os futuros professores em formação inicial, para uma consciência de Intercompreensão, tarefa esta que se poderá revelar complexa, mas importante, para uma sociedade que se pretende plurilingue e com capacidade para a comunicação intercultural e intercompreensiva. Portanto, penso que ao nível da formação inicial deveria existir um maior incentivo através da criação de projectos cuja realização dependesse da cooperação, por exemplo, de alunos dos vários cursos de línguas” (ES, Anexo B-5, parte IV).

Para concluir, face ao nosso estudo empírico e ao nosso entendimento sobre a *intercompreensão*, parece-nos importante ponderarmos o tipo de reflexão que queremos incentivar nos espaços formativos, não a tratando como um fim em si, mas à luz de

¹⁰⁸ As potencialidades das comunidades de aprendizagem encontram-se, em nossa opinião, bem traçadas em Figueiredo (2002), às quais subjaz, na óptica do autor, quatro componentes de uma teoria social de aprendizagem na esteira de Wenger (1998), a saber: prática (aprendizagem fazendo), comunidade (aprendizagem com pertença), significado (aprendizagem como procura de sentido) e identidade (aprendizagem como procura de identidade).

finalidades mais amplas da educação em línguas, como o plurilinguismo, a intercompreensão e a autonomia profissional (Alarcão, 2005; Vieira, 2001; Vieira & Marques, 2002; Zeichner, 1993: 25). Como destaca Freire,

“Faz parte da importância dos conteúdos a qualidade crítico-epistemológica da posição do educando em face deles. Em outras palavras: por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática” (Freire, 2001: 86; Zeichner, 1993: 51).

Consideramos que o facto do nosso estudo se ter pautado por uma *diversificação da reflexão* (Moreira, 2001: 209) feita de modo integrado, isto é, de ter trabalhado a dimensão crítica numa relação com esferas técnicas, práticas e com um enfoque na pessoa, terá contribuído para que as professoras em formação se assumissem como educadoras em, para e através das línguas, compreendendo as múltiplas funções e estatutos das mesmas (cf. Candelier, 2003b: 21). Julgamos, portanto, que se devem construir espaços de formação no sentido de uma **reflexividade praxeológica e crítica** (Sá-Chaves, 2001f: 167), que considerem, articuladamente, as dimensões éticas do ensino juntamente com dimensões técnicas e práticas, com vista ao desenvolvimento de novos quadros de referência, de uma visão mais abrangente do professor que dê conta da complexidade da educação em línguas. Nesta ordem de ideias, referimo-nos a espaços valorizadores da própria reflexão, por parte do professor, sobre as potencialidades e os constrangimentos da adopção do plurilinguismo e da intercompreensão enquanto organizadores didácticos da sua acção profissional. Talvez por isso se reclame uma *racionalidade humanista-crítico-reflexiva* mais acentuada na formação inicial (cf. Alarcão, 2005; Gimenez, 1999; Perrenoud, 1999; Zeichner, 1993).

Até agora reflectimos sobre o núcleo da ilustração que guia estas nossas considerações, referindo-nos às duas relações que evidenciam a centralidade que concedemos ao Sujeito. Importa agora explicitar, com a brevidade possível, o papel do conceito unificador que elegemos para as nossas propostas – a intercompreensão e as dimensões que lhe atribuímos: dimensão político-social e crítica, dimensão interventivo-curricular e dimensão pessoal.

Numa formação para a intercompreensão, as dimensões social, profissional e pessoal permitem-nos trabalhar a **relação do Sujeito/Professor** com a **sociedade**, com a **escola** e **consigo próprio** (cf. Bell & Gilbert, 1994). Julgamos que estas dimensões nos permitirem trabalhar no sentido de uma *consciencialização do papel da linguagem* (Andrade & Araújo e Sá, 2001) nesses domínios.

Clarificaremos este **tríptico dimensional da intercompreensão** à luz do que já dissemos noutro momento (Andrade & Pinho, 2003):

- **dimensão político-social e crítica:**

Entendemos, nesta dimensão, o professor na sua qualidade de actor social e pessoa crítica, capaz de compreender e interpretar a complexidade social dos contextos em que se movimenta e do papel das línguas nos mesmos. Como referem Phipps & Guilherme,

“we all of us live in worlds which are ‘supercomplex’, not just complex; these worlds require our active engagement and our creative practice as intellectuals. This creativity and energy cannot come without the foundations of disciplined, determined, critical work” (2003: 167).

Esta dimensão traduz-se num professor que demonstra um compromisso com as necessidades concretas do contexto social, detendo uma visão alargada do alcance das suas acções educativas e opções epistemológicas numa base ética, moral e política. Entram, portanto, nesta dimensão aspectos como *conscientização* (Freire, 1996: 54, 98), uma *sensibilidade sócio-ética* (Soltis, 1994: 248-249; Zeichner, 1994b: 177; Silva, 1997) e um *conhecimento social* (Eraut, 1999), que não estará desligado dum conhecimento do mundo das línguas e das culturas e de questões sócio-linguísticas (Villegas & Lucas, 2002). Nas palavras de Alarcão, “*Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade*” (1996c: 177).

O comprometimento com princípios educativos, políticos, sociais e linguísticos implica que o professor olhe além dos objectivos específicos da disciplina que ensina para ter em atenção os propósitos mais gerais da educação, sabendo que em educação “*não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor [...] e de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos*” (Day, 1994: 94; Gimeno Sacristán, 1991: 81-82, 86; veja-se ainda Alarcão & Tavares, 2003: 36; Banks, 2004; Smyth, 1989: 3-4).

Em suma, esta dimensão refere-se ao envolvimento e comprometimento com os valores que caracterizam uma sociedade democrática, pondo em causa o *status quo* e compreendendo o papel social da escola,

“A dimensão *crítica* pressupõe a forte determinação social das questões e problemas do ensino e sustenta um olhar mais abrangente sobre a interacção entre os sistemas social e educativo de modo a que a mesma acção possa contribuir para modificar situações injustas ou inadequadas. A acção competente é sobretudo referida quando acção e tomada de decisão são baseadas na reflexão e prosseguidas com o objectivo de tornar a sociedade mais justa, fraterna e racional” (Ralha Simões, 1997, in Sá-Chaves, 2000c: 99; cf. Zeichner, 1994b: 67-69).

Esta dimensão consubstancia-se num professor de línguas empenhado em ajudar os seus alunos a estabelecer relações positivas com o Outro, compreendendo o valor das línguas na resolução de conflitos de diversa natureza (políticos, culturais, pessoais, ...). Traduzindo-se em processos de construção de compreensão entre sujeitos diferentes, na luta contra o etnocentrismo e na disponibilidade em compreender a perspectiva do outro, esta dimensão implica um professor capaz de educar para uma sociedade pluralista e para a cidadania à escala planetária, trabalhando valores como a aceitação, a tolerância, o respeito e a curiosidade em relação a todas as línguas e culturas (cf. Andrade & Pinho, 2003: 175; Byram & Zarate, 1995; Steiner, 1996: xi).

Em síntese, esta dimensão concretiza-se num professor de línguas com um pensamento global (*a global frame of mind*) (Willems, 2002:18), isto é, alguém capaz de ter uma leitura plural e heterogénea da realidade e de compreender as implicações dessa diversidade para as aprendizagens que proporciona.

- **dimensão interventivo-curricular:**

Esta dimensão implica percepcionar o professor de línguas como um decisor curricular e agente de mudança (de si, dos contextos, das pessoas, das culturas de trabalho, das instituições) (Roldão, 2000c; Fullan, 2000; Price & Valli, 2005; Sachs, 1999, 2003, sobre professor activista; Stanley, 2000). Deste ponto de vista, o professor, informado pela leitura crítica do contexto em que se movimenta, compreende o currículo como um projecto (Roldão, 2001), isto é, um plano de acção organizado e reconfigurado em função da definição de objectivos, conteúdos, métodos, através do qual se propõe

alcançar determinadas finalidades da educação em línguas – “*O currículo é, em suma, um território político*” (Tadeu da Silva, 1999: 148) e um processo de transformação pessoal (Doll, 1993: 4).

Neste sentido, o professor assume o seu papel interventivo (não de executor), indagando-se sobre os fundamentos e os sentidos da sua acção, colocando os seus conhecimentos e capacidades ao serviço de uma intervenção na realidade, sendo capaz de antecipar as necessidades linguístico-comunicativas dos seus alunos e de as concretizar em acções/aprendizagens concretas e enriquecedoras (Williams, 2002: 13). Esta dimensão interventiva concretiza-se, ainda, na consciência de que o currículo (o conjunto de aprendizagens consideradas importantes num determinado contexto social, Roldão, 2000c) é um instrumento dinâmico que constrói identidades, que se esperam plurais na sua singularidade, sendo para tal necessário um trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Falamos de um professor construtor de conhecimentos em diferentes línguas e culturas, que percepção a sua acção didáctica ao serviço do desenvolvimento da *consciência e competência plurilingue e intercultural* dos seus alunos (Andrade & Araújo e Sá et al., 2003; Beacco & Byram, 2003a/b; Byram, 1997). Neste sentido, esta dimensão engloba a capacidade do professor organizar situações didácticas que potenciem o desenvolvimento de competências concretas de tratamento da comunicação por parte dos alunos, nomeadamente através de actividades e/ou situações que os exponham a diversas línguas e culturas, levando-os a encontrar transparências e sentidos no contacto com novos dados verbais através da mobilização de diferentes tipos de conhecimentos (gramaticais, culturais, enciclopédicos, estratégicos, pragmáticos, discursivos) (Andrade & Pinho, 2003: 175). Deste modo, o professor estará a preparar os alunos para a aprendizagem linguística e intercultural, ajudando-os a desenvolver “*techniques and methods for understanding linguistic phenomena*” (Castellotti & Moore, 2002: 19), bem como as suas capacidades interculturais e reflexivas (sobre as línguas, as diferenças culturais, as identidades). O professor estará, igualmente, a desenvolver a curiosidade pelas línguas e pelos seus falantes.

Em suma, falamos de um professor de línguas com a capacidade de *“lidar com os conteúdos – os conceitos, comportamentos e atitudes – e a habilidade de construí-los e reconstruí-los com os seus alunos”* (Rios, 2002: 168).

- **dimensão pessoal:**

Esta dimensão remete para o professor *pessoa* e a sua experiência, o *“lo que me pasa”* de Larrosa (2002), o que será dizer para um percurso único e particular a cada indivíduo, porque dependente do seu próprio repertório linguístico-comunicativo, estratégico e profissional, visível e actualizável nas interações este que é capaz de construir. O que será dizer que o tratamento educativo da intercompreensão interdepende da história linguística de cada professor.

Neste contexto, falamos da imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência (Pérez Gómez, 1993: 49), remetendo-se para um professor consciente das relações que é capaz de estabelecer com os outros, com as outras línguas e culturas, com outros modos de pensar, agir e sentir, compreendendo cada sujeito na sua singularidade e alteridade. Referimo-nos, neste alinhamento, a uma capacidade de interpretar o mundo, através da qual o professor adopta uma postura de abertura e auto-análise, sendo capaz de relativizar a sua noção de verdade e de transpor este auto-conhecimento para a sua prática profissional e comunicativa. Trata-se de uma auto-compreensão das implicações que o seu percurso de vida poderá trazer para a sua prática profissional.

Neste sentido, torna-se fundamental que *“le professeur soit capable de se connaître afin de pouvoir connaître l’Autre, dans un processus dialectique de compréhension”* (Andrade & Pinho, 2003: 176), o que será dizer um professor que conhece o espaço da sua *plurilingualidade* (Stegmann, 2007), isto porque

“Teachers are not just professionals but also human beings with their own experiences and histories through which they have acquired prejudices and stereotypes about other cultures and peoples just like any other human being” (Byram et al., 2002 : 35).

Assumimos aqui o professor como um profissional multifacetado, que dá novos significados ao seu papel de educador, no sentido em que *“A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”*

(Nóvoa, 1992: 17). As experiências (linguístico-comunicativas, de aprendizagem, etc.) marcam a acção e postura de professor, *“fazendo-o sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar em sala de aula”* (Nóvoa, 1992: 16).

Esta dimensão remete igualmente para percursos de consciencialização pelos professores em formação das suas imagens das línguas como objectos curriculares (cf. Alamarza, 1996:). Como explica Fenwick (2000), criar e criticamente reflectir sobre imagens e metáforas parece contribuir para uma aprendizagem transformativa, facilitar uma reflexividade crítica e promover a auto-compreensão por parte dos professores e uma, conseqüente, maior direcionalidade profissional e identitária.

No fundo, nesta dimensão, falamos de um professor conhecedor do seu perfil de comunicador (intercultural, plurilingue...) e de como este pode condicionar o seu papel como professor no contexto de uma educação para a sustentabilidade linguístico-comunicativa (Andrade, 2003b).

Em suma, estas dimensões de intervenção formativa parecem-nos ser dimensões através das quais poderemos preparar melhor os futuros professores de línguas em termos de atitudes, saberes e conhecimentos teóricos e práticos que os tornem comunicativa, linguística e didacticamente mais ricos e preparados para encontrarem modos de trabalho para o plurilinguismo e para a intercompreensão.

Devemos acrescentar que, embora nos situemos numa *didáctica de línguas*, não gostaríamos de encerrar o nosso pensamento nela. Isto é, embora estas considerações se tenham realizado por referência ao professor de línguas e *“a partir do lugar da Didáctica, visto ser aquele em cujo universo simbólico nos situamos e, necessariamente, num ângulo que não pode deixar de se restringir ao da nossa experiência, acredita[mos] porém que a reflexão emergente poderá alimentar outros contextos de trabalho”* (Araújo e Sá, 2002: 1). Neste sentido, consideramos que as dimensões acima descritas não se encerram no espaço da DL, mas que se situam numa esfera inter e transdisciplinar, privilegiando-se uma operacionalização curricular favorecedora da relação sujeito/professor-língua objecto multidimensional. Além disso, pensamos que estas dimensões não se encerram em espaços formativos delimitados, contemplando-se assim o espaço da formação inicial e o da formação

contínua. Pensamos que estes são, acima de tudo, dimensões e princípios que nos permitirão trabalhar o sujeito na relação com o conhecimento da especialidade e o conhecimento didáctico, trabalhando-os de modo articulado e progressivo, num processo que se espera *“transformador não só do sujeito que o percorre mas também da sua praxis educativa”* (Araújo e Sá, 2003: 84, destaque original).

Julgamos, e esperamos, que na interacção entre as relações sujeito/língua/formação e o tríptico dimensional da intercompreensão se possam construir currículos de formação individualizados e, simultaneamente, partilhados. Dito de outro modo, currículos mais flexíveis e mais respeitadores dos tempos de aprendizagem profissional e linguística de cada sujeito-professor, tornando-os mais significativos, porque optimizadores do potencial de cada sujeito, na esperança de que conduzam à intercompreensão do mundo.

3. O contexto epistemológico

Não gostaríamos de terminar sem alguma reflexão em torno do campo epistemológico em que nos movimentamos à luz de algumas inquietações que emergiram ao longo deste trabalho. Estas prendem-se, por um lado, com o facto do processo de inserção curricular de uma abordagem em intercompreensão não estar desligado, como nos diz Chardenet (2007: 475), da sua recepção científica nos campos de saber que ela implica (cf. Marinho, 2004) e, por outro lado, com uma DL enquanto *empresa ambiciosa onde as línguas não se debatem umas contra as outras* (cf. Araújo e Sá, 2004). Por outras palavras, tendo

“Le pluri- comme but, le multi- comme moyen, on aurait tout intérêt à faire de la DDL une discipline d’intégration des langues, une écodidactique capable autant de dire ce qui se passe quand on enseigne/apprend une langue que quand on passe d’une langue à une autre (ce qui est de toute façon toujours le cas en LE), quand on choisit ou lorsqu’on refuse une langue. Reliée à ses finalités, la DDL doit également s’interroger sur son rôle actuel monolingvistique dans le contexte écolinguistique de l’ensemble des langues du monde” (Chardenet 2004: 54 ; cf. ainda Stegmann, 2007 : 76).

Face ao exposto, emergem algumas indagações relativamente ao currículo didáctico que construímos, considerando-o ilustrativo da identidade profissional que ambicionamos para os futuros professoras de línguas, mas também das concepções que

subjazem às nossas práticas de formação, ou seja, àquilo que identitariamente somos (cf. citação de Moreira & Macedo, 2002a: 8, nos *Apontamentos introdutórios*).

No contexto de uma Didáctica do Plurilinguismo e da Intercompreensão, estará a DL a concretizar um dos papéis que se lhe atribuem, isto é, a compreender e tornar compreensível o funcionamento e o papel do seu objecto, as línguas, agora mais complexo, na actual sociedade humana?

Relembrando o pensamento estratégico-didáctico ou metodológico espartilhado que as professoras manifestaram, que relações se poderão e deverão estabelecer entre uma didáctica das línguas e uma didáctica de uma língua específica? Ou seja, como nos poderemos movimentar entre um discurso local – o da didáctica específica que ensinamos – e o discurso global – o da didáctica das línguas ou do plurilinguismo, de modo a *“transgresser l’orthodoxie académique qui renvoie la formation de l’enseignant à seule langue étrangère et à la complétude des savoirs et des compétences dans cette langue [et à] des glissements entre langue étrangère et langue maternelle”* (Chardenet, 2007: 481), não fechando cada língua na sua concha, como uma das professoras assinalou?

Somos da opinião que, face ao pensamento didactológico que sustenta as nossas acções didácticas, não poderemos deixar de estar atentos à Didáctica que os futuros professores interiorizam e (continuar a) reflectir à luz de um princípio de *ligação*, que nos relembra do desenvolvimento, pelos futuros professores, de capacidades de *“aprender que os saberes estão ligados uns aos outros no seio de uma disciplina e entre disciplinas”* (Develay, 2004: 60).

4. Em jeito de conclusão

“Les idées que j’ai évoquées au cours de mon exposé font partie de l’air du temps et ne sont pas d’une grande originalité. On voit bien toutefois les questions et les résistances qu’elles sont susceptibles de provoquer dès lors qu’elles sont prises au sérieux. Si on y adhère et qu’on entend les mettre en œuvre et à l’épreuve, il y a lieu d’en tirer graduellement des implications pratiques et concrètes. C’est par le biais de mesures ponctuelles que l’on parviendra à faire bouger l’ensemble de l’édifice” (Coste, 2001a).

Este trabalho deu conta de um estudo sobre a identidade profissional, o conhecimento profissional e a imagem da língua de futuros professores de línguas à luz de uma temática específica – a intercompreensão.

Esta foi uma investigação pautada pela incerteza dos contextos e pela complexidade dos sujeitos envolvidos, pelos riscos das escolhas tomadas e pelas estratégias de acção agora passíveis de novas compreensões, questionamentos críticos e consciencializações, no diálogo com novos cálculos de possibilidades na investigação/acção em DL e na formação de professores de línguas. Estamos, assim, conscientes de que o conhecimento que apresentamos *“é a melhor compreensão que temos do mundo [...] O mesmo será dizer um projecto inacabado e, por isso mesmo, que pode e deve ser por nós melhorado”* (Cachapuz, 2005: 38).

Somos, igualmente, conhecedores de que o que apresentámos se enquadra numa *“meta-narrativa”*, no sentido em que reflecte o nosso próprio modo de organizar e compreender o mundo social e que *“in the process of ‘action research’ discursive practices emerge which determine how ‘objects’ become spoken of in a certain manner”* (Jennings & Graham, 1996: 173). Nesta linha de ideias, importa dizer que as conclusões alcançadas têm em mente que, num estudo de imagens/representações,

“Os cérebros estão cheios de palavras que vivem em boa paz com as suas contrárias inimigas. Por isso as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem” (José Saramago, 1997, *“As palavras”*).

Resta concluir, na expectativa de que este trabalho possa ser um contributo para a construção de novos cenários de acção em DL, Supervisão e Formação de Professores de línguas, ajudando a traçar percursos mais ajustados a uma educação/formação para a intercompreensão. É nas palavras de Freire que repousamos para dar conta da nossa construção pessoal e profissional, das certezas que se romperam e das novas e ricas interrogações que ganhámos,

“Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2001).

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

A

- Abdalla, M. F. (2002). 'Sobre o conhecimento profissional: maneiras de ser e de estar na profissão'. Texto de comunicação IX ENDIPE – *Igualdade e Diversidade na Educação*, Goiânia: Goiás, CDRom.
- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: systèmes central et système périphérique. In Ch. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 73-84.
- Adão A. & Martins, E. (2004) (org.). *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Alan, C. (2000). Language et identité en analyse de pratique(s) ou la question du "deuil du sujet". In C. Gohier & M. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris: L'Harmattan, pp. 29-50.
- Alarcão, I. (1989/2006). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 49-58 (inicialmente publicado: *Inovação*, 2 (1), pp. 31-36).
- Alarcão, I. (1991/2006). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 59-82.
- Alarcão, I. (1992). Construção do conhecimento e ludicidade, *Cadernos CIDInE 4*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 29-50.
- Alarcão, I. (1992/2006). Continuar a formar-se, renovar e inovar a formação contínua de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.129-154.
- Alarcão, I. (1994/2006). A didáctica curricular na formação de professores. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 175-185.
- Alarcão, I. (1996a). Prefácio. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, CIDInE, pp. 7-8.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, CIDInE, pp. 9-39.
- Alarcão, I. (1996c). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, CIDInE, pp. 171-189.
- Alarcão, I. (1996d). A construção do conhecimento profissional. In M. Delgado-Martins, M. Roberta & D. Pereira (org.), *Formar professores de Português*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 91-95.
- Alarcão, I. (1996e). 'Outro lado da competência comunicativa: a do professor', *Revista de E.S.E. de Viana do Castelo*, 1, pp. 71-79.

- Alarcão, I. (1997a). Contribuição da Didáctica para a formação de professores – Reflexões sobre o seu ensino. In S. Pimenta (org.), *Didáctica e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, pp. 159-190.
- Alarcão, I. (1997b). Que valores na aprendizagem de língua estrangeira? In M. F. Patrício (org.), *A escola cultural e os valores*, AEPEC. Porto: Porto Editora, pp. 693-699.
- Alarcão, I. (1998). 'Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje', *Aprender*, 21, pp. 46-50.
- Alarcão, I. (1999/2006). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.295-318.
- Alarcão, I. (2000). Prefácio. In M. H. Araújo e Sá (org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Coleção CIDInE, 11. Porto: Porto Editora, pp. 7-8.
- Alarcão, I. (2001). 'Intercompreensão e cidadania europeia. Reflexões a propósito dos novos programas de Inglês para o Ensino Secundário', *Intercompreensão*, 9. Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 53-63.
- Alarcão, I. (2001a). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos, *Formação de professores no ensino superior*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora/INAFOP, pp. 21-30.
- Alarcão, I. (2001b). *Compreendendo e construindo a profissão de professor: da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Fundação Jacinto Magalhães.
- Alarcão, I. (2001c). Novas tendências nos paradigmas de investigação em educação. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 135-144.
- Alarcão, I. (2001/2006). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 319-373.
- Alarcão, I. (2002). 'Didáctica e novas competências na formação de professores de línguas na Europa', *Intercompreensão*, 10. Santarém: ESE de Santarém, pp. 65-70.
- Alarcão, I. (2005) (coord.). Relatório Científico do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & colaboradores (Alegre, T., Ançã, M. H., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Junqueiro, A. Moreira, A., Sá, C.) (1993). Ensino universitário reflexivo, chave para a autonomia. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 607-618.
- Alarcão, I., Alegre, T., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Junqueiro, A. & Moreira, A. (2006). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica. Projecto EURECA/DL na Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão – percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 187-208.
- Alarcão, I. (coord.), Andrade, A. I., Moreira, A., Sá, C., Pereira, L., Canha, M. B., Ançã, M., Araújo e Sá, M. H., Cardoso, T., Geraldí, W., Gamito, M., Pinto, S. (2004). 'Percursos de

consolidação da didáctica das línguas em Portugal', *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, pp. 237-302.

- Alarcão, I. & Gil, V. (2004). Teaching and learning in higher education in Portugal: an overview of studies in ICHED. In V. Gil, I. Alarcão & H. Hooghoff (eds.), *Challenges in teaching & learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 195-214.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação: contributos do colóquio CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2.^a edição revista e actualizada). Coimbra: Almedina.
- Alasuutari, P. (1998). *An invitation to social research*. London/California: Sage Publications.
- Alegre, M. T. (2000). Tradução pedagógica e consciência linguística – A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alegre, M. T. (2003). A tradução em aula de Língua Estrangeira. In A. I. Andrade & C. Sá (org.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Cadernos Didácticos. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-54.
- Aleksandrowicz-Pędich L., Draghicescu, J., Issaiass, D. & Šabec, N. (2005). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In I. Lázár, *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe, pp. 7-38.
- Allemann-Ghionda, C. (1995). 'Implementing European strategies for language and culture diversity. A cross-national comparison based on six case-studies', *EERA Bulletin*, pp. 12-22.
- Allemann-Ghionda, C., Goumöens, C. & Perregaux, Ch. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Almeida, C. (2001). A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – Contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' knowledge growth. In D. Freeman & J. Richards (eds), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 50-78.
- Almeida, C. & Araújo e Sá, M. H. (2003). A negociação de estratégias na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira – um olhar sobre as interacções dos alunos em situação de construção colaborativa de saber(es). In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira & M. Araújo e Sá (org.), *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL – Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 93-102.
- Almeida, C. & Petraglia, I. (2004). 'Pensamento complexo e ensino superior', *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE – Pensamento complexo e ensino superior*, 5-7 de Abril, Florianópolis-SC, Brasil (CD-Rom).
- Alves, F. C. (2003). (Auto)biografia – histórias ou relatos de vida e formação de professores, www.cffh.pt/public/elo_online/cordeiro.htm (acedido em 15/12/2003).

- Alves, F., Arêdes, J. & Carvalho, J. (1991). *Filosofia, pensar e ser*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, J. M. (1997). Poder e ética na formação de professores: um contributo psicanalítico. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 139-160.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, Ch., Chevire, J. (2001). 'Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle', *Revue Canadienne de l'Éducation*, 26(1), pp. 1-17.
- Ançã, M. H. (2005). "Comentário da conferência de Maria José Grosso: 'O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas'", *Palavras*, nº 27, 37-39.
- Andrade, A. I. (1995). O recurso à Língua Materna em aula de Língua Estrangeira. In *Ciências da Educação: investigação e acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol. 2). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 599-603.
- Andrade, A. I. (1997). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. (1999). Práticas didácticas de recurso à Língua Materna: invariantes e especificidades de sala de aula. In F. Vieira, G. Branco, J. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva (org.), *Educação em línguas estrangeiras: investigação, formação, ensino*. Actas do I Encontro Nacional de Didáctica/Metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto da Educação, pp. 135-154.
- Andrade, A. I. (2000a). Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de Francês Língua Estrangeira. Algumas implicações na formação de professores. In M. H. Araújo e Sá (org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora/CIDInE, pp. 55-74.
- Andrade, A. I. (2000b). 'Da necessidade de preservar a diversidade linguística e cultural à construção de um projecto de formação de professores'. In Painel Acerca da complexidade da função docente: fundamentação e propostas de intervenção no âmbito da formação inicial de professores, *Anais do X ENDIPE – Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro: UERJ-Faculdade de Educação (CDRom).
- Andrade, A. I. (2003a). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade & C. Sá (orgs), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Cadernos Didácticos. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 13-30.
- Andrade, A. I. (2003b). Reflexões em torno de um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira, M. H. Araújo e Sá (org.), *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 13-24.
- Andrade, A. I. (2007). 'Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation', *Le Français dans le Monde*, 41, pp. 116-124.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1991). 'Quand (se) former c'est s'engager. Pour des pratiques renouvelées de formation des enseignants de langues', *Les Langues Modernes*, 4, pp. 35-49.

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1994). 'Da competência linguística à competência comunicativa: para uma construção de itinerários de ensino-aprendizagem', *Confluências*, 16, pp. 135-162.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1995). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira*. Anexo: Contexto da Investigação, Volume I. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (1997). Projectos de formação didáctica: a perspectiva dos futuros professores. In L. Leite, M. Duarte, R. Castro, J. Silva, A. Mourão & J. Precioso (orgs.), *Didácticas/metodologias da educação*, Braga: Departamento de Metodologias da Educação, pp. 963-980.
- Andrade & Araújo e Sá, M. H. (1999). Para uma análise da construção do conhecimento didáctico: da didáctica curricular à prática pedagógica. In F. Vieira, G. Branco, J. Marques, J. Silva, M. A. Moreira & M. Silva (org.), *Educação em Línguas Estrangeiras: investigação, formação, ensino*. Actas do I Encontro Nacional de Didáctica/Metodologias de Ensino das Línguas Estrangeiras. Universidade do Minho: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto da Educação, pp. 155-168
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2001). 'Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola', *Inovação*, 14, 1-2, pp. 149-168.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coord.), Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue – Alguns percursos didácticos. In A. Neto et al. (org.), *Didáctica e metodologias da educação – percursos e desafios*. Universidade de Évora, Departamento de Psicologia e Educação, pp. 489-506.
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2005). 'Observer les interactions didactiques en classe de langue. Quels apports pour la formation des futurs enseignants?', *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, n.º especial, Julho 2005, pp. 170-179.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B. & Pinho, A. S. (2003). Curricular didactics and professional identity: future language teachers' representations. In Actas da Conferência Internacional *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations* (ICHEd), Universidade de Aveiro, 13-17 Abril (CDRom).
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. & Moreira, G. (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões*. Cadernos LALE – Série Propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Moreira, G. & Sá, C. (2007). Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, pp. 21-37 (referenciado como *Andrade et al., 2007a*).
- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (coord.), Pinho, A. S., Martins, F., Canha, M. B., Afonso, E. & Silva, N. (2005). Didáctica curricular, prática pedagógica e construção da identidade profissional: um projecto/estudo sobre os futuros professores de línguas. Relatório Anexo a I. Alarcão (Coord.), Relatório Científico do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da identidade*

profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

- Andrade, A. I. & Canha, M. B. (2006). Estudo das imagens das línguas em contextos de formação de professores: contributo para um projecto de educação para o plurilinguismo. In Andrade & Araújo e Sá (org.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística*. Cadernos da LALE – Série Reflexões. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 59-72.
- Andrade, A.I., Canha, M.B., Martins, F. & Pinho, A.S. (2006). As línguas e as suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In R. Bizarro & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 179-191.
- Andrade, A. I., Gonçalves, L., Martins, F. & Pinho, A. S. (2007). 'Programmes de formation d'enseignants et reconstruction de représentations sur les langues'. Texto de comunicação apresentada no 10.º Colloque International de l' AIRDF-Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Université Lille3, Villeneuve d'Ascq, França, 13 a 15 de Setembro (referenciado como Andrade et al., 2007b).
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2003). 'Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Texto de comunicação apresentado no 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Aveiro, Universidade de Aveiro, 13 e 14 de Novembro (texto policopiado).
- Andrade, A. I. & Martins, F. (2004). 'Ja-Ling e a boniteza de um sonho: educar para a diversidade linguística a partir dos primeiros anos de escolaridade'. Texto de comunicação apresentada no II Encontro Nacional da SPDLL, Faro, Universidade do Algarve/FCHS (documento policopiado).
- Andrade, A. I. & Moreira, G. (coord.) (2001). *ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I. & Moreira, G. et al. (2002). *Intercomprehension in Language Teacher Education. Intercompreensão na formação de professores de línguas*, Brochura bilingue Português/Inglês. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Moreira, G., Alegre, T., Ançã, H., Araújo e Sá, M. H., Canha, M. B., Martins, F., Pinho, A. S., Sá, C. & Veiga, M. J. (2002). 'Intercomprehension in language teacher education: propostas para o desenvolvimento da competência plurilingue', *Intercompreensão*, 10. Lisboa: Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 51-64.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2003). 'Former à l'intercompréhension. Qu'en pensent les futurs professeurs de langues?'. *Lidil*, 28, pp. 173-184.
- Andrews, S. (1999). "All these like little name things": A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology", *Language Awareness*, 8 (3&4), pp. 143-159.
- Andrews, S. (2003a). 'The language awareness of the L2 teacher: its impact upon pedagogical practice', *Language Awareness*, 10 (2-3), pp. 75-90.
- Andrews, S. (2003b). 'Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher', *Language Awareness*, 12 (2), pp. 81-95.
- Andrews, S. (2006). 'The evolution of teachers' language awareness', *Language Awareness*, 15 (1), pp. 1-19.

- António, A. S. & Teodoro, A. (2003). 'Auto-representações das funções das professoras na escola', *Revista Lusófona de Educação*, 2, pp. 83-97.
- Araújo e Sá, M. H. (1996). Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Araújo e Sá, M. H. (1998). La didactique des langues dans le champ des sciences du langage: illustrations d'une dialogue à propos d'une recherche sur les échanges verbaux initiés par les apprenants en classe de FLE. In C. Springer (coord.), *Actes du 2^e Colloque de Linguistique Appliquée – Les linguistiques appliquées et les Sciences du Language*, COFDELA. Strasbourg: Imprimerie de l'Université Strasbourg 2.
- Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em didáctica das línguas – Da observação da interacção pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. Araújo e Sá (org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Coleção CIDinE, 11. Porto: Porto Editora, pp. 119-142.
- Araújo e Sá, M. H. (2002). 'Percursos em didáctica – a sedução das práticas'. In *Anais do XI ENDIPE – Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia, Goiás/Brasil (CD-Rom).
- Araújo e Sá, M. H. (2006) (coord.). *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*. Projecto Sapiens POCTI/CED/45494/2002. Texto síntese da investigação desenvolvida (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H. (2003). Intercompreensão e formação de professores: barreiras, realidades, perspectivas. In A. I. Andrade & C. Sá (orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 75-92.
- Araújo e Sá, M. H. (2004). 'Do triunfo do particularismo à diluição das fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias'. Texto de comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL: Didácticas e utopias*. Universidade do Algarve, Faro, 13 a 15 de Maio (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H. (2005). 'A interacção em didáctica de línguas: percurso epistemológico de um objecto de investigação'. In *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interacção*. Brasil: Unisinos (CD-Rom).
- Araújo e Sá, M. H., Bastos, M. & Melo, S. (2006). 'Intercompreensão na formação inicial de professores: uma proposta curricular integrando práticas de comunicação plurilingue on-line', *Intercompreensão*, 13. Chamusca: Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 75-99.
- Araújo e Sá, M. & Melo, S. (2003). 'Beso em Português diz-se beijo. La gestion des problemes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones', *Lidil*, 28, pp. 95-108.
- Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2004). "Uma língua importante é uma língua universal" – As imagens das línguas na investigação em Didáctica'. Texto de comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL*, Faro, Universidade do Algarve/FCHS, 13 de Maio 2004 (documento policopiado).
- Araújo e Sá, M. H. & Pinto, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 227-240.

- Assises Européennes du Plurilinguisme (2005). *Charte européenne du plurilinguisme*. Paris, 24-25 Novembre 2005 (documento policopiado).
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. California/London: Sage Publications.

B

- Babo, M. A. (1998). 'Desenvolvimento linguístico e educação intercultural'. (documento policopiado)
- Bakhtine, M. (1988). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, trad., 4.^a ed.
- Ball, D. (2000). 'Bridging practices: intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach', *Journal of Teacher Education*, 51 (3), pp. 241-247.
- Bailey, K., Bergthold, B., Braunstein, B., Fleischman, N., Holdbrook, M., Tuman, J., Waissbluth, X. & Zambo, L. (1996). "The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation"". In D. Freeman & J. Richards (eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-29.
- Bailly, S. (s/d). "La compétence d'apprentissage: clé d'accès à une compétence plurilingue" (Résumée), www.labo-langues.unicaen.fr/programme_affichage_communications_bailly.html (acedido em 26/09/2005).
- Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). 'Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements', *Teacher and Teaching: theory and practice*, 5 (1), pp. 51-73.
- Banks, J. (2004). 'Teaching for social justice, diversity, and global citizenship in a global world', *The Educational Forum*, 68, pp. 289-298.
- Barcelos, A. M. (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach. Tese de Doutorado. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Barcelos, A. M. (2003). Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In P. Kalaja & A. M. Barcelos (ed.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 171-199.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barritt, A. & Black, K. (1993). Becoming. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 72-83.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). 'Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning', *Teaching and Teacher Education*, 11(2), pp. 149-161.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Bauer, M. (2000). Analytic approaches for text, image and sound. In M. Bauer and G. Gaskell (eds.), *Qualitative researching with text, image and sound*. London/California: Sage Publications, pp. 131-151.
- Bauman, Z. (1996). "From pilgrim to tourist – or a short history of identity". In S. Hall & P. Du Gay (eds.) *Questions of cultural identity*. London & Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 18-36.

- Beacco, J.-C. (2004). 'L'Europe des langues aujourd'hui: de technique en politique'. In S. Borg (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergie Italie*, 1, pp. 42-50.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003a). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Main Version*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Beacco, J.C. & Byram, M. (2003b). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Executive Version*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dershimer, G. & Tillema, H. (2005) (eds.). *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verlopp, N. (2004). 'Reconsidering research on teachers' professional identity', *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 107-128.
- Beijaard, D. & Vries, Y. (1997). 'Building expertise: a process perspective on the development of change of teachers' beliefs', *European Journal of Teacher Education*, 20(3), pp. 243-256.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). 'Teacher development as professional, personal, and social development', *Teaching and Teacher Education*, 10(5), pp. 483-497.
- Benayoun, J.-M. (2005). 'De la politique linguistique à la cohésion sociale', *Les Langues Modernes*, 4, pp. 9-16.
- Bennett, C. (1995). 'Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence', *Journal of Teacher Education*, 46 (4), pp. 259-265.
- Benoist, J.-M. (1977). Facettes de l'identité. In C. Lévi-Strauss, *L'identité*. Paris: Editions Grasset et Fasquelle, pp. 9-23.
- Ben-Peretz, M. (1992). Episódios do passado evocados por professores aposentados. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 199-214.
- Bernaus, M. (2003). 'Attitudes et motivation a l'éveil aux langues'. In M. Candelier (coord.), *Janua Linguarum – The gateway to languages/La porte des langues*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, CDRom que acompanha a publicação (também acessível em <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/MotivationFRN.pdf>).
- Berrendonner, A. (1990). Avant-propos. In A. Berrendonner & H. Parret (eds.), *L'interaction communicative*. Berne: Peter Lang, pp. 5-16.
- Berthoud, A.-C. (2003). Promouvoir le plurilinguisme et la diversité linguistique en Europe: quel rôle pour la recherche?, *Bulletin d'information 9* du CEL/ELC – Centre Européen pour les Langues/European Language Council, <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/Berthoud.html>, (accedido em 28/10/2005).
- Bhabha, H. (1990). Interview with Homi Bhabha: the third space. In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 207-221.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1996). "Culture's in-between". In S. Hall & P. Du Gay (eds.) *Questions of cultural identity*. London & Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 53-60.

- Bickhard, M. (1997). 'Constructivismus and relativismus: a Shopper's guide', *Science & Education*, 6, pp. 29-42.
- Billiez, J. (1998) (ed). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, donnés et méthodes*. Paris: Didier, pp. 31-50.
- Black, C. (1993). Restorying ourselves through working together. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 146-152.
- Bliesener, U. (2000) (ed.). *Training the trainers. Theory and practice of foreign language teacher education*. Köln: Carl Duisberg Verlag.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolhuis, S. & Voeten, M. J. (2004). 'Teachers' conceptions of student learning and own learning', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(1), pp. 77-98.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 579-585.
- Borg, M. (2001). 'Key concepts in ELT: teachers' beliefs', *ELT Journal*, 55(2), pp. 186-188.
- Borg, M. (2004). 'Key concepts in ELT: the apprenticeship of observation', *ELT Journal*, 58(3), pp. 274-276.
- Borg, M. (2005). 'A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher', *Teaching English as a Second or Foreign Language – EJournal*, 9(2), <http://tesl-ej.org/> (acedido em 25/07/2006).
- Borg, S. (2003). 'Teacher cognition in grammar teaching: a literature review', *Language Awareness*, 12 (2), pp. 96-108.
- Borko, H. & Putman, R. (1995). Expanding a teacher's knowledge base. A cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education*. New York: Teachers College, pp. 35-65.
- Bouchard, Y. & Chevrier, J. (2000). Portrait méthodologique d'un échantillon nord-américain de recherches sur la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation initiale. In C. Gohier & M. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 139-160.
- Boud, D. (2004). Creating assessment for learning throughout life. In Gil, V., Alarcão, I. & Hooghoff, H. (eds.), *Challenges in teaching & learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 39-50.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1991). *Language & symbolic power*. Cornwall: Polity Press.

- Bowie, R. & Bond, C. (1994). 'Influencing future teachers' attitudes toward Black English: are we making a difference?', *Journal of teacher education*, 45(2), pp. 112-118.
- Boyer, H. (1996) (dir). *Sociolinguistique. Territoire et objets*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Boyer, H. (1998). 'L'imaginaire ethnosocioculturel collectif et ses représentations partagées: un essai de modélisation', *Travaux de Didactique du FLE*, 39, pp. 5-14.
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Braga, F. & Bizarro, R. (2003). 'Metáforas e representações de professores principiantes: do estudo de caso aos desafios de Bolonha', *Revista Línguas e Literaturas*, XX, II, pp. 607-635.
- Brassac, Ch. (2000). Intercompréhension et communiacion®. In A.-C. Berthoud & L. Mondada (eds.), *Modèles du discours en confrontation*. Berne, Peter Lang, pp. 219-228. (documento policopiado).
- Brassac, Ch. (2001). 'L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interobjectivité', *Langages*, 144, pp. 39-57 (documento policopiado).
- Breidbach, S. (2002). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe.
- Breuer, F. & Roth, W-M. (2003). 'Subjectivity and reflexivity in the social sciences: epistemic windows and methodological consequences', *Forum Qualitative Social Research*, 4 (2), www.qualitative-research.net/fqs (acedido em 23/04/2004).
- Bronckart, J.-P. (1985). *Les sciences du langage: Un défi pour l'enseignement ?*. Paris: UNESCO/Delachaux et Niestlé.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, Porto Alegre: ARTMED (Tradução brasileira de *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (ed.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Publishers, pp. 3-44.
- Brownlee, J. (2004). 'Teacher education students' epistemological beliefs', *Research in Education*, 72, pp. 1-17.
- Brumfit, Ch. (2001). *Individual freedom in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bullough, R. (1989). 'Teacher education and teacher reflectivity', *Journal of Teacher Education*, 40 (1), pp. 15-21.
- Bullough Jr, R., Kowles, J. & Crow, N. (1992). *Emerging as a teacher*. London/New York: Routledge.
- Burley, S. & Pomphrey, C. (2003). 'Intercomprehension in language teacher education: a dialogue between English and modern languages', *Language Awareness*, 12 (3-4), pp. 247-255.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (1998). Cultural identities in multicultural classrooms. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Beyond bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 96-116.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Reference study. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division,.
- Byram, M. & Morgan, C. (colab.) (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1995): *Young people facing difference. Some proposals for teachers*, Council of Europe: Education Committee.

C

- Cabello, B. & Burnstein, N. D. (1995). 'Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms', *Journal of Teacher Education*, 46(4), pp. 285-294.
- Cachapuz, F. (2005). Ciência com consciência: uma reflexão sobre a ciência e o seu sentido. In M. Roio, *A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências*. Marília: UNESP-Marília Publicações, pp. 27-40.
- Caldeira, S. & Rego, I. (2004). Ultrapassar resistências, (re)construir identidades. In A. Adão & E. Martins (2004), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 303-312.
- Calvet, J.-L. (2000). 'Langues et développement: agir sur les représentations?', *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), pp. 183-190.
- Calvet, J.-L. (2001). 'Identité et plurilinguisme'. In *Actes du Colloque Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*. Paris, 20-21 Mars. Disponível em www.3el.org (acedido em 18/06/2007).
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London/NY: Routledge.
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité: l'individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 57-62.
- Campos, M. & Xavier, M. (1991). *Sintaxe e semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (1999). 'A escola: o lugar onde os professores aprendem'. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na formação – contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 11-20 (CD-Rom).
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Paiva Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Cadernos do Inafop, 1. Porto: Porto Editora, pp. 31-45.
- Candelier, M. (1997). Catégoriser les représentations. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris: Didier, Collection NeQ – Rencontres en Didactiques des Langues, 2, pp.43-151.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen "Evlang". In J. Billiez (ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, pp. 299-308.

- Candelier, M. (1999). "En quelques lignes: l'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme européen 'Evlang'", *Language Awareness*, 8 (3-4), pp. 237-239.
- Candelier, M. (2000). Les objectifs de l'éveil aux langues. In M. Candelier (ed.), *L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: CELV.
- Candelier, M. (2001). 'Approches to the awareness of linguistic and cultural diversity in primary school'. Contribuição para o Seminário "The teaching of modern languages, prospects", Direction des Enseignements Scolaires, French Ministry of Education, Paris, 27-27 de Março de 2001 (documento policopiado).
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*. Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO – Construire des Sociétés du Savoir. (documento policopiado).
- Candelier, M. et al. (2003a). *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe/ECML.
- Candelier, M. (2003b). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. In A. Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, L. Muresan & D. Newby, *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003*. Strasbourg/Kapfenberg : Éditions du Conseil de l'Europe/CELV, pp. 19-32.
- Candelier, M. (2003c). *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*. Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO – Construire des Sociétés du Savoir.
- Candelier, M. (2005). 'Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ?', *Les Langues Modernes*, 4, pp. 35-45.
- Canha, M. B. (2001). *Investigação em didáctica e prática docente*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Caraça, J. & Carrilho, M. M. (1992). 'O imaterial e o arquipélago dos saberes', *Colóquio Ciências*, 4 (12), pp. 83-92.
- Cardoso, T. (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carlgreen, I. (2002). 'A reestruturação da educação, a missão da escola e o profissionalismo docente', *Revista de Educação*, XI (2), pp. 111-125.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London/Philadelphia: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1993). Action research in education. In M. Hammersley (ed.), *Controversies in classroom research*. Buckingham/Bristol: Open University Press, pp. 235-245.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional. In M. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50.
- Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, pp. 9-37.

- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching, Reference Study. Strasbourg: Council of Europe.
- Cavalli, M. (2007). 'Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques', *Le Français dans le Monde*, 41, pp. 126-135.
- Chardenet, P. (2004). 'L'interlinguisme roman: didactique e politique linguistique'. In S. Borg (coord), *Parcours didactiques et perspectives éducatives*, *Synergies Italie*, 1, pp. 51-58.
- Chardenet, P. (2007). 'De quelques conditions au développement de la notion d'intercompréhension'. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, pp. 475-486.
- Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp. 87-97.
- Clandinin, D. (1985). 'Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images', *Curriculum Inquiry*, 15(4), pp. 361-385.
- Clandinin, D. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Philadelphia: Falmer Press.
- Clandinin, D. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (ed.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London/NY: The Falmer Press, pp. 124-137.
- Clandinin, D. (1993a). Teacher education as narrative inquiry. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 1-18.
- Clandinin, D. (1993b). Learning to collaborate at the university: finding our places with each other. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 177-186.
- Clandinin, D. (2006). 'Editorial', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5), pp. 505-507.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1987). 'Teachers' personal knowledge: what counts as 'personal' in studies of the personal', *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), pp. 487-500.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1994). Personal experience methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California/London: Sage Publications, pp. 413-427.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1995a). Teacher education in the conduit: competing stories. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 67-78.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (1995b). Beginning teaching: stories of position, and positioning, on the landscape. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 102.
- Clandinin, D., Davies, A. Hogan, P. & Kennard, B. (eds.) (1993). *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press.

- Clandinin, D. & Hogan, P. (1995). Shifting moral landscapes: A story of Sonia's teacher education. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 39.
- Clark, C. & Peterson, P. (1984). 'Teachers' thought processes'. In Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan, 3.^a edição, pp. 255-296.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1999). 'Raising critical awareness of language: a curriculum aim for the new millenium', *Language Awareness*, 8 (2), pp. 63-70.
- Clarke, A. (1995). 'Professional development in practicum settings: reflective practice under scrutiny', *Teaching & Teacher Education*, 11(3), pp. 243-261.
- Cochran-Smith, M. (2002). 'The research base for teacher education. Metaphors we live (and die) by', *Journal of Teacher Education*, 53(4), pp. 283-285.
- Coelho, S. (2002). Evolução das crenças de alunos-professores sobre a profissão docente no ano de prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: ESE de Castelo Branco/Universidade de Nottingham.
- Cole, A. & Knowles, J. (2000). *Researching teaching. Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conle, C. (1997). 'Images of change in narrative inquiry', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3(2), pp. 205-219.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York/London: Teachers College Press.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1994). The promise of collaborative research in the political context. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP, pp. 86-102.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995a). Teachers' professional knowledge landscapes: secret, sacred, and cover stories. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 3-15.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995b). Personal and professional knowledge landscapes: a matrix of relations. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 25-38.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995a). Educational qualities of the landscape: desires, tensions, and possibilities. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 153.
- Conselho da Europa (2005). *Plurilingual education in Europe. 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Coracini, M. (2003) (org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP.
- Coracini, M. (2003a). Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 139-160.
- Coracini, M. (2003b). A celebração do outro. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 197-222.

- Coracini, M. (2003c). Subjectividade e identidade do(a) professor de Português. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 239-256.
- Correia, R. (1995). 'Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano', *Aprender*, 18. ESE de Santarém, pp. 36-43.
- Cortesão, L., Costa, A., Rodrigues, L. & Trindade, R. (2003). 'Mergulhando no arco-íris sócio-cultural. Contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal', *Investigar em Educação*, SPCE, pp. 9-100.
- Costa, N. (coord), Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Canha, M., Martins, F., Duarte, M. & Pereira, G., 'Da avaliação de programas de formação ao desenho de propostas potenciadores da qualidade', *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE – Pensamento Complexo e Ensino Superior*, 5-7 de Abril, Florianópolis-SC, Brasil (CD-Rom).
- Coste, D. (1998a). 'Perspectives pour l'école dans un monde plurilingue', *Intercompreensão*, 7, Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 11-20.
- Coste, D. (1998b). Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. In J. Billiez (org.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem, pp. 259-290.
- Coste, D. (2001). 'Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme', *Intercompreensão*, 9. Lisboa: Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 9-21.
- Coste, D. (2001a). 'La notion de compétence plurilingue', *Actes du séminaire 'L'enseignement des langues vivantes'*, 27 e 29 de Março de 2001, (documento policopiado) <http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/langviv-acte3.htm> (acedido em 26/09/2005).
- Coste, D. (2001b). De plus d'une langue à d'autres encore: penser les compétences plurilingues?. In V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, pp. 191-202.
- Coste, D. (2005a, data de acesso). 'Compétence bi/plurilingue et (in)sécurité linguistique'. Disponível em <http://www.scuole.vda.it/Ecole/Atti/05.htm> (acedido em 26/09/2005).
- Coste, D. (2005b, data de acesso). 'Développement du plurilinguisme, cohésion sociale et citoyenneté européenne', www.publica.istruzione.it/buongiorno_europa/bari/coste.pdf (acedido em 26/09/2005).
- Costigan, A. (2004). 'Finding a name for what they want: a study of New York city's teaching fellows', *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 129-143.
- Cowen, J. (2004). Educating for higher level capabilities. Beyond alignment, to integration? In Gil, V., Alarcão, I. & Hooghoff, H. (eds.), *Challenges in teaching & learning in higher education*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-76.
- Craig, C. (1995a). Dilemmas in crossing the boundaries on the professional knowledge landscapes. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 16-24.
- Craig, C. (1995b). Coming to know on the professional knowledge landscape: Benita's first year of teaching. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 79-87.

- Craig, C. (1995c). Safe places on the professional knowledge landscape: knowledge communities. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 137-141.
- Crystal, D. (2006). English worldwide. In R. Hogg & D. Denison (eds.), *A history of the English language*. Cambridge: CUP, pp. 420-439.

D

- Dabène, L. (2001). 'L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique?', *Intercompreensão*, 9, Lisboa: Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 45-52.
- Dabène, L. (2003). 'De Galatea à Galanet. Un itinéraire de recherche', *Lidil*, 28, pp. 23-29.
- Dahlet, P. (2004). 'L'identité à l'épreuve du multiple'. In S. Borg (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives*, *Synergies Italie*, 1, pp. 59-68.
- Damásio, A. (1999). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América, trad. (15.^a edição, 2004).
- Davies, A. (1993). Learning planning without planning to learn. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 95-99.
- Davies, A. (1995). Learning to live a competing story of teacher education. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 55-67.
- Davies, A., Hogan, P. & Dalton, B. (1993). Journals: The Conversations of Practice. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 51-63.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: The Falmer Press (tradução portuguesa: *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001).
- Day, C. (2000). 'Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 6 (1), pp. 101-115.
- Day, C., Elliott, B. & Kingston, A. (2005). 'Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment', *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 563-577.
- Day, R. (2004, data de acesso). 'Models and the knowledge base of second language teacher education', *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 11 (2), pp. 1-13, www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/112/day112.pdf (acedido em 19/06/2004).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, *Perfis gerais de competência para a docência*, www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=106&categoriaID=leg (acedido em 14/06/2006).
- Degache, C. (2003). 'Intercompréhension: quelques interactions pour quelques acquisitions? Les potentialités du Forum Galanet', *Lidil*, 28, pp. 75-94.
- Degache, C. (2006). Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues. Dossier présenté pour

l'Habilitation à Diriger des Recherches (vol.1), Université Stendhal – Grenoble III (www.galanet.be) (documento policopiado).

- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications, pp. 1-28.
- Denscombe, M. (1998). *The good research guide: for small-scale social research projects*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Despacho n.º 14 753/2005, Diário da República – II Série, n.º 127, 5 Julho de 2005.
- Develay, M. (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 55-60.
- Dias, L. (2002). 'Tornando-se professor. As vozes que participam da formação pessoal/profissional', *Linguagem & Ensino*, 5 (19), pp. 11-24, http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n1/C_luciana.pdf (acedido em 23/08/2007).
- Diaz-Greenberg, R. & Nevin, A. (2003). 'Listen to the voices of foreign language student teachers: implications for foreign language educators', *Language and Intercultural Communication*, 3 (3), pp. 213-226.
- Digneffe, F. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In L. Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.), pp. 203-245.
- Doecke, B. (2004). 'Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator', *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 203-215.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 81-94.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986) (dir.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp. 51-61.
- Dooley, C. (1998). 'Teaching as a two-way street: discontinuities among metaphors, images, and classroom realities', *Journal of Teacher Education*, 49(2), pp. 97-107.
- Dooley, M. (2005). 'How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity', *Language Awareness*, 14 (2-3), pp. 97-111.
- Dortier, J.-F. (1998). L'individu dispersé et ses identités multiples. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre : Editions Sciences Humaines, pp. 51-56.

- Doyé, P. (2003). 'Education for plurilingualism', http://yadem.comU.edu.tr/3rdELTKonf/keysprk_peter_doye.htm (acedido em 26/09/2005).
- Doyé, P. (2005). *L'Intercompréhension*. Etude de référence. Strasbourg: Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre : Editions Sciences Humaines, pp. 135-142.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). 'La culture en action des enseignants', *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII, 1, pp. 83-103.

E

- Ebbut, D. & Elliott, J. (1990). ¿Por qué debén investigar los profesores? In J. Elliott, *La investigación-acción en educación* (trad.). Madrid: Morata, pp. 176-185.
- Eckert-Hoff, B. (2003a). Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 269-284.
- Eckert-Hoff, B. (2003b). A denegação como possibilidade de "captura" do não-um no tecido do dizer. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 285-302.
- Eckert-Hoff, B. (2004). O sujeito-professor em formação: (des)construindo identidades. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 313-322.
- Eco, H. (1996). *À procura de uma língua perfeita*. Lisboa: Presença.
- Elbaz, F. (1991). 'Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse', *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), pp. 1-19.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). 'O ensino e a identidade narrativa', *Revista da Educação*, XI (2), pp. 21-33.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 6, 1, pp. 1-26.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1996). Introduction. In J. McKernan, *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page Limited (2.^a ed.), pp. VII-X.
- Ellis, E. (2004). 'The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs', *The International Journal of Multilingualism*, 1(2), pp. 90-108.
- Ellis, E. (2006). 'Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition', *TESL-EJ*, 10 (1), pp. 1-20, <http://tesl-ej.org/ej37/a3.html> (acedido em 24/07/2006).

- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington D.C.: The Falmer Press, pp. 43-61.
- Eraut, M. (1999). Preface. In C. Day, *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/ Philadelphia: The Falmer Press, pp. ix-xii.
- Erdogan, S. (2006). 'A theoretical framework for exploring perceived constraints on learner-centred teaching'. In F. Vieira (Coord.), *Cadernos 4*, Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA), Braga: Universidade do Minho, pp. 1-5.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (eds.), *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc., pp. 201-225.
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2001). 'Tornar-se professor: estudos portugueses recentes', *Investigar em Educação*, 2, pp. 15-68.
- Estrela, M. T. (2002). 'Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais', *Revista de Educação*, XI (1), pp. 17-29.

F

- Faia, M. A. (2005). *O Eu construído. Identidade pessoal e consciência de si*. Coimbra: Minerva.
- Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. London: Longman.
- Fenwick, T. (2000). 'Adventure guides, outfitters, firestarters, and caregivers: continuing educators' images of identity', *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26 (1), pp. 53-77.
- Fernandes, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho/IEP.
- Ferrão Tavares, C. (1999). 'Para a construção de um programa accional de formadores europeus de línguas', *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 190-196. (CD-Rom)
- Ferrão Tavares, C. (2001). 'Dos textos do Conselho da Europa aos programas de Francês do ensino secundário', *Intercompreensão*, 9. Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 65-87.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp. 17-34.
- Ferraz, M. (2002). 'Ser professor: percursos de uma formação e de uma construção identitária – contributos para uma construção subjectiva da profissão docente', *Revista de Educação*, XI, 2, pp. 219-220 (Resumo).
- Ferreira, E. (2003). Da relação sujeito-língua: um estudo com alunos do secundário de língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, F. (2004). Reformas educativas e identidades dos professores. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 133-149.

- Fetterman, D. (1998a). Ethnography. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.) (1998). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 473-504.
- Fetterman, D. (1998b). *Ethnography*. Califórnia/London: Sage Publications.
- Feytor Pinto, P. (1998). *Formação para a diversidade linguística em aula de Português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, A. (2002). Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação, *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Lisboa: CNE/Ministério da Educação (documento policopiado).
- Filliettaz, L. (2005). 'Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action', *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, n.º especial, Julho 2005, pp. 20-31.
- Finger, M. & Nóvoa. A. Introdução. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp. 9-16.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In Ch. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 85-118.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell, *Qualitative researching with text, image and sound*. London/Thousand Oaks: Sage publications, pp. 75-92.
- Flores, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In A. Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 147-165.
- Flores, M. A. (2001). 'Person and context in becoming a new teacher', *Journal of Education for Teaching*, 27(2), pp. 135-200.
- Flores, M. A. (2004). *The early years of teaching. Issues of learning, development and change*. Porto: Rés-Editora.
- Flores, M. A. (2006). Tornar-se professor: formação e identidade. In R. Bizarro & F. Braga (org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 361-374.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora (trad., 2.ª ed.).
- Foerster, H. (1996). Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 59-74.
- Forrester-Jones, R. (2003). 'Students' perceptions of teaching: the research is alive and well', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), pp. 59-69.
- Foucault, M. (1971/2002). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, (trad. 8.º ed).
- Franchi, C. (1977). Linguagem – Atividade constitutiva. *Almanaque 5*, São Paulo: Editora Brasiliense, pp. 9-27.
- Francis, D. (1995). 'The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge', *Teaching & Teacher Education*, 11 (3), pp. 229-241.

- Franzak, J. (2002). 'Developing a teacher identity: the impact of critical friends practice on the student teacher', *English Education* (July), pp. 258-280.
- Freeman, D. (1994). The use of language data in the study of teachers' knowledge. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington D.C.: The Falmer Press, pp. 77-92.
- Freeman, D. (1996). The "unstudied problem": Research on teacher learning. In D. Freeman & J. Richards (eds), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 351-378.
- Freeman, D. (2002). 'The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach', *Language Teaching*, 35, pp. 1-13.
- Freeman, D. & Richards, J. (1993). 'Conceptions of teaching and the education of second language teachers', *TESOL Quarterly*, 27(2), pp. 193-216.
- Freeman, D. & Richards, J. (1996) (eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1996/2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. Coleção Questões da Nossa Época, vol. 23. São Paulo: Cortez (6.º ed.).
- Frois, J. (2001). 'Un nouveau stéréotype: MGTPÉ – Membre de Groupe de Travail de Projet Européen', *Intercompreensão*, 9. Edições Colibri/ESE de Santarém, pp. 23-44.
- Freudenstein, R. (2003). 'Teaching communicate peace in second-language classroom', *Actas do 21º Congresso Mundial da FIPLV – Identity and creativity in language education*, Joanesburgo, África do Sul (CD-Rom), pp. 292-297.
- Fullan, M. (2000). Why teachers must become change agents. In J. Rasool & A. Curtis, *Multicultural education in middle and secondary classrooms: meeting the challenge of diversity and change*. Belmont/CA: Wadsworth/Thomson Learning, pp. 370-377.

G

- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Gadotti, M. (2003). 'Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido', *Revista Lusófona de Educação*, 2, pp. 13-42.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris: Cle International.
- Galisson, R. (1997). 'Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes ?', *ÉLA*, 105, pp. 73-92.
- García, M. (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 151-185.
- García, M. (1995). *Formação de professores para a mudança educativa* (trad., 1999). Porto: Porto Editora.

- Garmon, M. A. (2004). 'Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. What are the critical factors?', *Journal of Teacher Education*, 55 (3), pp. 201-213.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). 'Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency', *Canadian Modern Language Review*, 61 (3), pp. 325-353.
- Gatti, B. (1996). 'Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade', *Educação*, XIX, 31, pp. 13-24.
- Gee, J., Michaels, S. & O'Conner, M. (1992). Discourse analysis. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc., pp. 227-291.
- GERALDI, W. (1991). *Portos de passagem*. S. Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, W. (1996/1999). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- GERALDI, W. (1999). A linguagem nos processos sociais de constituição da subjectividade. (documento policopiado).
- GERALDI, W. (2003a). A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In M. Freiras, S. Jobim, S. Kramer (orgs.), *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora (documento policopiado).
- GERALDI, W. (2003b). Palavras escritas, indícios de palavras ditas, *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 3, [www.3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/01.htm](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0303/01.htm) (documento policopiado).
- GERALDI, W. (2004). *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GERALDI, W. (2005, data de acesso). "Depois do 'show', como encontrar encantamento?", www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/debates/texto_wgeraldi%20.doc (acedido em 20/04/2005).
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N. (1999). *Examining pedagogical content knowledge*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora. (trad. Modernity and self-identity – Self and society in the late modern age. Oxford: Basil Blackwell, 1991).
- Gimenez, T. (1999). 'Reflective teaching and teacher education – contributions from teacher training', *Linguagem & Ensino*, 2 (2), pp. 129-143.
- Gimenez, T. (2003, data de acesso). 'Histórias pessoais e o processo de formação de professores', <http://lael.pucsp.br/intercambio/06gimenez.ps.pdf> (acedido em 05/11/2003).
- Gimenez, T. (2005, data de acesso). 'Modelos de formação profissional na área de línguas estrangeiras', www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo11.htm (acedido em 07/03/2005).
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp.61-92.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed (trad.).

- Gilroy, P. (1997). Diaspora and the detours of identity. In K. Woodward (ed.), *Identity and difference*. London & Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 299-343.
- Glasersfeld, E. (1996). A construção do conhecimento. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 75-92.
- Gohier, C. & Alin, C. (2000). *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Gohier C. & Anadón, M. (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. In Gohier & Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 17-28.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). 'La construction identitaire de l'enseignement sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif', *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII, 1, pp. 3-32.
- Gomes, I. (1995). *Paul Ricoeur – Teoria da interpretação*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, L. (1999). A investigação-acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de Inglês Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, L. & Andrade, A. I. (2005). 'Connecting languages: the use of Portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum', Texto de comunicação apresentada na *ISATT Conference – Challenges for the Profession: Perspectives and Directions for Teachers, Teaching and Teacher Education*, UCA National Sydney, Austrália, 3 a 6 de Junho de 2005.
- Gonçalves, L. & Andrade, A. I. (2007). 'Professional knowledge in language education: (re)constructing beliefs of in-service teachers'. Texto de comunicação apresentada no *Fifth International Conference on Language Teacher Education*, Minneapolis, Estados Unidos da América, 31 de Maio a 2 de Junho de 2007.
- Goodman, J. (1988). 'Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives', *Teaching and Teacher Education*, 4(2), pp. 121-137.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 63-78.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1995). 'Telling teachers stories', Comunicação apresentada no *QUIG Conference*, 7 de Janeiro de 2005, www.coe.uga.edu/quig/proceedings/Quig95_Proceedings/goodson.txt.html (acedido em 15/06/2005).
- Goolishian, H. & Anderson, H. (1996). Narrativa e self: Alguns dilemas pós-modernos na psicoterapia. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 191-203.
- Grandcolas, B. (1991), 'Journal d'apprentissage et formation des enseignants', *Franco-British Studies*, 11 (documento policopiado).
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992). 'Using reflective practice to link personal and public theories', *Journal of Education for Teaching*, 18(1), pp. 69-84.

- Grigoletto, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In M. Coracini (org.), *Identidade & discurso*. Campinas: Editora UNICAMP, pp. 223-235.
- Grossberg, L. (1996). "Identity and cultural studies: is that all there is?". In S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of cultural identity*. London & Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 87-107.
- Grossman, P. (1992). 'Why models matter: an alternative view on professional growth in teaching', *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 171-179.
- Grosso, M. J. (2005). 'O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas', *Palavras*, nº 27, 31-36.
- Guattari, F. (1996). O novo paradigma estético. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 121-137.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California/London: Sage Publications, pp. 105-117.
- Gudmundsdottir, S. (1991a). 'Values in pedagogical content Kknowledge', *Journal of Teacher Education*, 41(3), pp. 44-52, www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/values.html (acedido em 25/07/2006).
- Gudmundsdottir, S. (1991b). 'Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum', *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), pp. 207-218.
- Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). 'Pedagogical content knowledge in social studies', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, pp. 59-70, www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKSS.html (acedido em 25/07/2006).
- Guimelli, Ch. (1994). Présentation de l'ouvrage. In Ch. Guimelli (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 11-24.
- Gundara, J. (2002). 'Intercultural teacher education, knowledge and the curriculum'. Texto de comunicação apresentada no Simpósio Internacional *Intercultural Teacher Education – The challenges of diversity: institutional obstacles and possibilities*, Botkyrka, 9-11 de Junho, www.mkc.botkyrka.se/pdf/gundara.PDF (acedido em 02/07/2004).
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). Introduction. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education*. New York: Teachers College, pp. 1-6.

H

- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris: Flammarion (trad.).
- Hadden, B. (1991). 'Teacher and nonteacher perceptions of second-language communication', *Language Learning*, 41(1), pp. 1-24.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aus sciences humaines*. Paris : Librairie Artème Fayard, Folio Essais.
- Haig, Y. & Oliver, R. (2003). 'Language variation and education: teachers' perceptions', *Language and Education*, 17(4), pp. 266-280.
- Hall, D. (2004). *Subjectivities*. New York/London: Routledge.

- Hall, J. Cheng, A. & Carlson, M. (2006). 'Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge', *Applied Linguistics*, 27(2), pp. 220-240.
- Hall, S. (1990). "Cultural identity and diaspora". In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 222-237.
- Hall, S. (1996). "Introduction: who needs identity?" In S. Hall & P. Du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*. London & Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 1-17.
- Hall, S. & Du Gay, P. (1996) (eds.). *Questions of cultural identity*. London & Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ham, V. (2004). 'Editorial', *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, No. 2, pp. 105-106.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A postmodern perspective. In T. Guskey and M. Huberman (eds.), *Professional development in education*. New York: Teachers College, pp. 9-34.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp.13-36.
- Harrington, H. (1994), 'Teaching and knowing', *Journal of Teacher Education*, 45 (3), pp. 190-198.
- Hashweh, M. (2005). 'Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), pp. 273-292.
- Hawkins, E. (1999). 'Foreign language study and language awareness', *Language Awareness*, 8(3-4), p. 124-142.
- Hédiard, M. (2003). 'Quand la transparence risqué d'être trompeuse: pas tout à fait d'accord pu pas d'accord du tout', *Lidil*, 28, pp. 167-172.
- Hermoso, A. (1998). 'La intercomprensión: una revolución en el arte de entenderse', *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 21, pp. 19-23.
- Heywoth, F. (2003). L'enseignement des langues dans une Europe multilingue et multiculturelle – le contexte'. In A. Grima, M. Candelier, A. Fitzpatrick, R. Halink, F. Heyworth, L. Muresan & D. Newby, *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. Les contributions du Centre européen pou les langues vivantes 2000-2003*. Strasbourg/Kapfenberg : Éditions du Conseil de l'Europe/CELV, pp. 11-18.
- Hogan, P. & Clandinin, D. (1993). Living the story of received knowing: constructing a story of connected knowing. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp.193-201.
- Hogan, P., Clandinin, D., Davies, A. & Kennard, B. (1993). Teacher education as an improvisatory art. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 203-209.
- Holec, H. (1995). 'Apprentissage autodirigé', *Le Français dans le Monde*, 277, pp. 39-44.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds.) (1994). *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP, National Society for the Study of Education, pp. 142-165.

- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994/a), Positioning teacher education in educational reform: an introduction. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP: National Society for the Study of Education, pp. 1-20.
- Holly, M. L. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org.), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 79-110.
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (1988). Language et imaginaire: le français aujourd'hui, http://labo.dynalang.free.fr/article.php.3?id_article=158 (acedido em 31/10/2006).
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (1994). Imaginaire linguistique et dynamique langagière: aspects théoriques et méthodologiques, http://labo.dynalang.free.fr/IMG/pdf/IMAGINAIRE_LINGUISTIQUE_ET_DYNAMIQUE_LANGAGIERE.pdf (acedido em 31/10/2006).
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2002). *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Hoyle, E. & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London/NY: Cassell.
- Huber, J. & Whelan, K. (1995). Knowledge communities in the classroom. In D. Clandinin & F. Connelly, *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York/London: Teachers College Press, pp. 142-151.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hartier-CREDIF (trad.).

I

- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F., Menchú, R. & Tudesco, J. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Ishikawa, F. (2005). 'Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue. Une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions', *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, n.º especial, Julho 2005, pp. 54-61.

J

- Jacinto, M. & Sanches, M. F. (2002). 'Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico', *Revista da Educação*, XI (1), pp. 79-104.
- James, C. & Garrett, P. (1992) (eds.). *Language awareness in the classroom*. Essex: Longman.
- Jennings, L. & Graham, A. (1996). Exposing discourses through action research. In O. Zuber-Skerritt (ed.), *New directions in action research*. London: The Flamer Press, pp. 165-181.
- Jesus, S. (2004). Motivação na profissão docente. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 81-92.
- Johnson, G. (2001). 'Teacher reflection narratives: poststructural approach', *Journal of Education for Teaching*, 27 (2) (Research in progress).
- Johnson, K. (1994). 'The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as second language teachers', *Teaching and Teacher Education*, 10(4), pp. 439-452.

- Johnson, K. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. Richards (eds), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 30-49.
- Johnson, K. (1999). *Understanding language teaching: reasoning in action*. Canada: Heinle & Heinle Publishers.
- Johnston, S. (1992). 'Images: a ways of understanding the practical knowledge of student teachers', *Teaching and Teacher Education*, 8(3), pp. 123-136.
- Jones, G. & Godfrey, G. (1993). Points of entry: A cooperating teacher learns by seeing the lessons in the stories. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 119-128.
- Jonsson, C. (2005). Code-switching in chicano theater: power, identity and style in three plays by Cherrie Moraja, <http://diva-portal.org> (accedido em 20/03/2006)
- Josselson, R. (1993). A narrative introduction. In R. Josselson & A. Lieblich (eds.), *op.cit.*, pp. ix-xv.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (1993) (eds.). *The narrative study of lives*. Volume 1. California/London: Sage Publications.
- Josso, M-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. (2000). Narrative interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell, *Qualitative researching with text, image and sound*. London/Thousand Oaks: Sage publications, pp. 57-74.

K

- Kagan, D. (1992). 'Professional growth among preservice and beginning teachers', *Review of Educational Research*, 62(2), pp. 129-169.
- Kane, R. & Russell, T. (2005). Reconstructing knowledge-in-action. Learning from the authority of experience as a first-year teacher. In Beijjaard et al. (eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, pp. 133-148.
- Karavas-Doukas, E. (1996). 'Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach', *ELT Journal*, 50(3), pp.187-198.
- Kelchtermans, G. (1995). 'A utilização de biografias na formação de professores', *Aprender*, 18, pp. 05-20.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). 'Teachers' professional development: a biographical perspective', *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), pp. 45-62.
- Keller, E. (1996). O paradoxo da subjetividade científica. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 93-120.
- Kelly, M. (2004). Foreword. In A. Phipps & M. Gonzalez, *Modern languages: learning and teaching in an intercultural field*. London/California: Sage Publications, pp. xi-xiii.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California/London: Sage Publications, pp. 567-605.

- Kennard, B. (1993). Restorying the expert-novice relationship. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 162-175.
- Kervran, M. (2005). Formation a la didactique du plurilinguisme et pratiques d'enseignants d'école primaire dans l'enseignement d'une langue étrangère. Master en Diversité Linguistique et Culturelle. Le Mans: Université du Maine.
- Kervran, M. (2005b). 'La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues', *Les Langues Modernes*, 4, pp. 57-66.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education*, Harlow: Longman/Pearson Education, pp. 8-60.
- Kohonen, V. (2004). 'Autonomy, awareness and community – towards a new paradigm of FL education'. Texto de comunicação apresentada na 18^o Conferência da APPI "Building a Community of EFL Learners", Póvoa do Varzim, Portugal, 28 a 30 de Abril (documento policopiado).
- Kohonen, V. (2006) 'Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth', www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/exs/pdf/assess.pdf (acedido em 10/06/2006).
- Kohonen, V. (2007). 'Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor', a aparecer numa coleção de artigos sobre formação de professores (ed. H. Niemi & Jakku-Sihoones. Editora: Peter Lang) (documento policopiado).
- Krishnamurti, J. (2005/data de acesso). *Education and the significance of life*. www.alternativeeducationindia.net/education_ch1.htm (acedido em 23/06/2005).
- Kusonen, T. (1994). Making sense of the curriculum: experienced teachers as curriculum makers and implementers. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington D.C.: The Falmer Press, pp. 247-259.

L

- Labone, E., Butcher, J., Bailey, M. (2005). Reconstructing teacher identity through efficacy for community engagement. In Beijaard et al. (eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, pp. 245-256.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances*. Paris : Le Pommier-Fayard.
- Lauriala, A. (1997). 'The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs', *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), pp. 267-282.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2003). 'Evolving professional identity: awareness of self-discrepancies as a spur for learning', Actas do I International Conference – *Teaching and learning in higher education: new trends and innovations*, Universidade de Aveiro, 13-17 Abril (CDRom).
- Larrosa Bondía, J. (2002). 'Notas sobre a experiência e o saber de experiência', *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 20-28.

- Larrosa, J. (2007, data de acesso). 'Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes', www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_2031128/ponencia_larrosa.pdf (acedido em 02/02/2007).
- Lawn, M. 'Os professores e a fabricação de identidades', *Currículo sem Fronteiras*, 1 (2), pp. 117-130.
- Lecomte, J. (1998). Le soi, de l'enfance à l'âge adulte. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre : Editions Sciences Humaines, pp. 31-34.
- Lee, R. (2000/2003). Métodos não interferentes em pesquisa social. (trad) Lisboa: Gradita.
- Leitch, R. (2006). 'Limitations of language: developing arts-based creative narrative in stories of teachers' identities', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5), pp. 549-569.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *L'Identité*. Paris: Editions Grasset et Fasquelle.
- Lindberg, I. (2003). 'Second language awareness: what for and for whom?', *Language Awareness*, 12 (3-4), pp. 157-171.
- Lipiansky, E. (1992). "Analyser le discours identitaire: le couple franco-allemand", *Le Français Aujourd'hui*, 100, pp. 71-77.
- Lipiansky, E. (1998). L'identité personnelle. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 21-30.
- Lipiansky, E. (1998). Le soi en psychanalyse. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 35-40.
- Lipiansky, E. (1998). Existe-t-il une personnalité de base ? In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 41-48.
- Lipiansky, E. (1998). Comment se forme l'identité des groupes. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'Individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 143-150.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1990). 'Reflective teaching and action research in preservice teacher education', *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), pp. 235-254.
- Lopes, A. (2001a). *Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. (2001b). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2002). 'As identidades dos(as) professores(as) portugueses(as) e o lugar da relação nos saberes profissionais'. Texto de comunicação apresentada no *XII Colóquio da AFIRSE*, Lisboa: FPCE, 21 a 23 Novembro (documento policopiado).
- Lopes, A. (2002b). 'Construção de identidades docentes e selves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal dos professores', *Revista da Educação*, XI, 2, pp. 35-52.
- Lopes, A. (2004a). 'O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível', *Investigar em Educação* (Revista da SPCE), 3, pp. 57-127.

- Lopes, A. (2004b). Motivação e mal-estar docente. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 93-108.
- López, J. (2004). 'Investigación sobre la práctica reflexiva en la formación de los profesores'. Texto de comunicação apresentada no *V Colóquio Ciências da Educação – Formar Professores para que escola? Teorias e práticas*, Universidade Losófona, 29 e 30 de Abril.
- Loughran, J. & Corrigan, D. (1995). 'Teaching portfolios: a strategy for developing and learning and teaching in preservice education', *Teaching & Teacher Education*, 11 (6), pp. 565-577.
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*. Porto: Edições Asa.
- Llurda, E. & Huguet, A. (2003). 'Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers', *Language Awareness*, 12 (3&4), pp. 220-223.
- Luwish, F. (2002). 'O ensino e a identidade narrativa', *Revista da Educação*, XI, 2, pp. 21-33.
- Lygo-Baker, S & Nicholls, G. (2003). 'The development of identity on a learning and teaching programme', *Actas do I International Conference – Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, Universidade de Aveiro, 13-17 Abril (CDRom).
- Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge and practice. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP: National Society for the Study of Education, pp. 22-51.

M

- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Editions Grasset & Fasquelle.
- MacDonald, M., Badger, R. & White, G. (2001). 'Changing values: what use are theories of language learning and teaching?', *Teaching and Teacher Education*, 17 (8), pp.949-963.
- Macory, G. (2000). 'Learning to teach grammar in modern foreign language classroom. Some implications for Initial Teacher Education', *Research in Education*, 64, pp. 1-11.
- Mahabir, H. (1993). Autobiography as a way of knowing. D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 19-27.
- Magalhães, A. (1998). *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE.
- Manning, P. & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. California/London: Sage Publications, pp.428-456.
- Mannoni, P. (2001). *Les représentations sociales* (2.^a ed.). Paris: Puf.
- Marcondes, M.^a (2002). Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In D. Rosa & V. Souza (org.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 190-205.
- Marinho, M. (2004). Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico? Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Marland, P. (1998). 'Teachers' practical theories: Implications for preservice teacher education', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1(2), pp. 15-23.

- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.), pp. 117-155.
- Marques, D. (2002). Potencialidades formativas das línguas em contexto escolar português – que papel na construção da identidade. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martinez, M., Sualeda, N. & Huber, G. L. (2001). 'Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning', *Teaching and Teacher Education*, 17(8), pp. 965-977.
- Martins, F. (2008, a surgir). Formação para a diversidade linguística – Um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F. & Andrade, A. I. (2003). 'Possibilities and limits of development of plurilingual competence: a study of future primary teachers' beliefs. Texto de comunicação apresentado em *Creating Teacher Community: Third International Conference on Language Teacher Education*. USA, Minnesota, 29-31 de Maio (documento policopiado).
- Marzari, G. (2005, data de acesso). 'Formação e identidade de professores de línguas (estrangeiras)', www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_03/Gabriela.htm (acedido em 24/03/2005).
- Matthey, M. (1988). Eveil au langage et politique linguistique: L'exemple des rectifications orthographiques de 1990 en Suisse romande. In J. Billiez (ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme – Homage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-Lidilem, pp. 335-340.
- Maxwell, J. (1997). Designing qualitative study. In L. Rickman & D. Rog (eds.), *Handbook of applied social research*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications, pp. 69-100.
- McCall, A. L. (1995). 'Constructing conceptions of multicultural teaching: preservice teachers' life experiences and teacher education', *Journal of Teacher Education*, 46(5), pp. 340-350.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page Limited (2.^a ed.).
- McLean, V. (1999). Becoming a teacher: the person in the process. In R. Lipka & T. Brinthaupt (ed.), *The role of self in teacher development*. New York/Albany: State University of New York Press, pp. 55-90.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago.
- Meeto, D. & Temple, B. (2003). 'Issues in multi-method research: constructing self-care', *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3). Article 1., www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf (acedido em 12/10/2004).
- Melo, S. (2006). Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendes, L. & Moreira, G. (2005). Living the intercultural narrative, *Counterpoint*, www.counterpoint-online.org, (acedido em 25/09/2005).
- Mercer, K. (1990). "Welcome to the jungle: identity and diversity in postmodern politics". In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 43-71.

- Mevarech, Z. (1995). Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional development in education*. New York: Teachers College, pp. 151-170.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa, Departamento de Educação Básica.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et méthodologiques. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, pp. 7-22.
- Moore, D. (2001) (coord.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Moraes, R. (1996). 'Compreendendo e a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores', *Educação*, 31, pp. 103-118.
- Morais, J. & Jesús, R. (2005, data de acesso). 'Formação de professoras – Percebendo o entrelaçar de fios na construção da identidade docente', <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0816P.PDF>. (acedido em 24/09/2005).
- Moreira, A. F. & Macedo, E. (2002a). Apresentação. In A. F. Moreira & E. Macedo (org.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 6-10.
- Moreira, A. F. & Macedo, E. (2002b). *Currículo, identidade e diferença*. In A. F. Moreira & E. Macedo (org.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 11-33.
- Moreira, G. (1990). English for teachers. A study in language needs of future teachers of English. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (org.), *Como abordar...A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, pp. 190-199.
- Moreira, M. A. (1999). 'Não olhar por olhar...para uma formação reflexiva do professor-estagiário pela investigação-acção', *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão: supervisão na formação – contributos inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 157-169 (CD-Rom).
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: IIE.
- Moreira, M. A. (2002). 'A investigação-acção na supervisão em ensino de Inglês. Um programa de formação centrado na (re)construção de teorias e práticas', *Inovação*, 15, 1-2-3, pp. 45-60.
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CD ROM), pp.133-147, www.iep.uminho.pt/gt%2Dpa/indexpt.htm (acedido em 13/08/2007).
- Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999). 'Investigação-acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão'. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão:

Supervisão na Formação – contributos inovadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-146 (CD-Rom).

- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (1994). *Ciência com consciência*. Lisboa: Europa América.
- Morin, E. (1996/a). A noção de sujeito. In Dora Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 45-58.
- Morin, E. (1996b). Epistemologia da complexidade. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 274-289.
- Morin, E. (1999/2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2001). *La méthode. L'humanité de l'humanité – L'identité humaine*. Paris : Éditions Seuil.
- Morse, J. & Chung, S. (2003). 'Toward holism: the significance of methodological pluralism', *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3). Article 2. www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf (acedido em 12/10/2004).
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 34-80.
- Mosqueira, J. & Stöbaus, C. (1996). 'O mal-estar na docência: causas e consequências', *Educação*, XIX (31), pp. 139-146.
- Moss, J. & White, J. (2003). 'The teacher at professional career entry: fragments and paradoxes'. Texto de comunicação apresentada na *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, 11-13 de Setembro (documento policopiado).
- Mucchielli, A. (2002). *L'identité*. Paris: PUF.
- Murray, H. (1998). 'The development of professional discourse and language awareness in EFL teacher training', *IATEFL TT SIG Newsletter*, 21, pp. 3-7 (acedido em 08/11/2005).

N

- Nettesheim, D. (1993). Moments in a year. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 129-136.
- Nettesheim, D. & Peance, S. (1993). The gift: a story of giving and receiving. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 64-71.
- Nias, J. (1992). 'Self or others? Conflicting tendencies in the occupational culture of English primary school teachers', *CUHK Primary Education*, 2 (2), pp. 1-9.
- Nieman, M. (2003). 'Contemplating language teaching for the future', *Actas do 21º Congresso Mundial da FIPLV – Identity and creativity in language education*, Joanesburgo, África do Sul, pp. 499-505, (CD-Rom).
- Novak, J. & Gowin, D. (1984/1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.

- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp.107-130.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (1988) (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP.
- Nunan, D. (1993). Action research in language education. In J. Edge & K. Richards (eds.), *Teachers develop teacher research*. Oxford: Heinemann.
- Nunes, R. (2002). Por outro lado... O ponto da reflexão, em conversa com Boaventura de Sousa Santos (documento policopiado).

O

- O'Connor, K. & Scanlon, L. (2005). 'Teachers' professional identities: changing roles in changing times, Texto de comunicação apresentada no 12th *International ISATT Conference "Challenges for the Profession: perspectives and directions for teachers, teaching and teacher education*, Sydney, Austrália.
- Olson, J. (1992). *Understanding teaching: beyond expertise*. Buckingham/Bristol: Open University Press.
- Olson, M. (2005). It's about time. Issues of time in knowledge construction for preservice and practicing teachers in school context. In Beijaard et al. (eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, pp. 181-195.
- Oosterheert, I. & Vermunt, J. (2003). 'Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources', *Teacher and Teaching: theory and practice*, 9(2), pp. 157-173.
- Ó Rian, S. (2006). 'Les langues et l'identité européenne', *Les Langues Modernes*, 1 (Dossier : Le Plurilinguisme), pp. 73-77.
- Ortega Ruiz, P. (2004). 'La educación moral como pedagogía de la alteridad', *Revista Española de Pedagogía*, ano LXII, n.º 227, pp. 5-30.

P

- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto editora.
- Pajares, M. (1992). 'Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct', *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Pamplin, L. (1993). Dusty images. In D. Clandinin et al (eds.), *Learning to teach, teaching to learn. Stories of collaboration in teacher education*. New York/London: Teachers College Press, pp. 137-145.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Parmar, P. (1990). "Black feminism: the politics of articulation". In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 101-126.

- Pearce, W. (1996). Novos modelos e metáforas comunicacionais: A passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 172-187.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: an introduction*. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peralta, M. H. (2000). Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de Alemão. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pereira, A. & Francisco, C. (2004). 'Desenvolvimento pessoal: profissionalidade e docência no ano de estágio', *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE*, Florianópolis (SC), Brasil, 5 a 7 de Abril 2004 (CD-ROM).
- Pereira, M. T. (1999). Percursos identitários de educadores de infância em contextos diferenciados. Tese de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho/IEC.
- Pereira, V. (2005, data de acesso). 'Texto e recepção em um "círculo de leituras" – alguns aspectos teóricos, www.fifasul.br/Revista_Integracao/Arquivos_2/Leitura.doc (acedido em 20/04/2005).
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 29-51.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote/IIIE.
- Perrenoud, Ph. (1999). 'Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica', *Revista Brasileira de Educação* 12, pp. 5-12.
- Phipps, A. & Guilherme, M. (2003). 'Editorial', *Language and Intercultural Communication*, 3(3), pp. 167-171.
- Pineau, G. (1985). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Odivelas: Ministério da Saúde/CFAP, pp. 63-77.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2002) A biografia linguística na sensibilização à diversidade linguística e cultural: uma estratégia na formação inicial de professores. In *Anais do XI ENDIPE – Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia, Goiás/Brasil (CD-Rom).
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão e construção da identidade: reflexões sobre a formação inicial de professores de línguas. In C. Mello, A. Silva, C. Lourenço, L. Oliveira & M. Araújo e Sá (org.), *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL – Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Coimbra: Pé de Página Editores, pp. 159-166.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2003/2005). From personal linguistic and communicative history to a language teaching theory: a study on future language teachers. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. Cadernos do LALE, Série Reflexões. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro, pp. 63-70 (originalmente publicado em A. Coetzee (ed.), *Identity and creativity in language education: Proceedings of the 21st World Congress of FIPLV*, RAU, Johannesburg, South Africa, pp. 539-544, CD-Rom).

- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2004a). 'Education for intercomprehension: predispositions of future language teachers to an intercultural teaching'. Texto de comunicação apresentada na *IALIC 5th Annual Conference*, Dublin City University, Dublin, Irlanda, de 11 a 14 de Novembro de 2004 (documento policopiado).
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2004b). 'A Intercompreensão em contextos de formação: um estudo sobre as concepções de futuros professores de línguas'. In A. Marco *et al.* (eds.) *Actas del VII Congreso Internacional de la SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)*, Tomo II. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 297-307.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2006). 'Plurilingual language awareness: the professional knowledge and identity development of language student teachers'. Texto de comunicação apresentada no *8e Congrès international ALA Plurilinguisme et conscience linguistique: quelles articulations ?*, 2 - 5 Julho, Le Mans, França.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (2007). 'Formar professores para *viver, amar e conhecer* as línguas: potencialidades da intercompreensão'. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, pp. 239-250.
- Pinho, A. S. & Andrade, A. I. (no prelo). 'Un programme de formation sur l'intercompréhension : des parcours personnels d'apprentissage professionnel', *Les Langues Modernes*, número coordenado por Christian Degache e Sílvia Melo, www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=799 (pedido de submissões).
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Piovesan, A., Forlin, C., Mohr, D., Martinez, J., Monteiro, S. & Franco, Z. (2006). 'A análise do discurso e questões sobre a linguagem', *Revista X*, 2, <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/viewFile/5424/5222> (acedido em 23/08/2007).
- Pitman, M. & Maxwell, J. (1992). Qualitative approaches to evaluation: models and methods. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc., pp. 729-770.
- PNUD (2004). *Relatório para o desenvolvimento humano 2004 – Liberdade cultural num mundo diversificado*. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Lisboa/Queluz: Mensagem.
- Pomphrey, C. (1999). Intercomprehension in language teacher education. In M. T. Calzetti (org.), *Intercomprehension in language teacher education. Dossier: ILTE international documents*. IRRSAE Sardenha (documento policopiado).
- Pomphrey, C. & Moger, R. (1999). 'Cross-subject dialogue about language: attitudes and perceptions of PGCE students of English and modern languages', *Language Awareness*, 8 (3-4), pp. 223-236.
- Ponte, J. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In: *Investigar e Formar em Educação*, vol. I. Textos do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto: FCG/IIIE/FCT, pp. 59-72.
- Ponte, J. & Oliveira, H. (2002). 'Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial', *Revista de Educação*, XI, 2, pp. 145-161.

- Pope, M. (1993). Anticipating teacher thinking. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (eds), *Research on teacher thinking. Understanding professional development*. London: The Falmer Press, pp 87-99.
- Pope, M. & Scott, E. (2003). Teachers' epistemology and practice. In M. Kompf & P. Denicolo, *Teacher thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advantages in education*. Lisse/Netherlands: Swets & Zeitlinger, pp. 91-100.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação: contributos dos Colóquio CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 233-247.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches*. London/California: Sage Publications.
- Price, J. & Valli, L. (2005). 'Preservice teachers becoming agents of change. Pedagogical implications for action research', *Journal of Teacher Education*, 5 (1), pp. 57-72.
- Prieto, M. (2004). La investigación educativa: fundamento para la construcción de la identidad profesional? In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 331-344.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência?. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 25-44.
- Prigogine, I. (1996/b). Dos relógios às nuvens. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 257-273.
- Puren, C. (1997). 'Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire', *ÉLA*, 105, pp. 111-125.
- Puren, C. (1999). 'La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie', *Les Langues Modernes*, 93 (3), pp. 26-41.
- Puren, C. (2004). 'Pour une didactique comparée des langues-cultures'. In S. Borg (coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives*, *Synergies Italie*, 1, pp. 86-93.

Q

- QECR (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa (trad.), Conselho da Europa.

R

- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp.
- Ralha Simões, H. (1991). Nível de auto-conhecimento e competência educativa. In J. Tavares (dir.), *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE, pp. 31-40.
- Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.

- *Rencontres* (2006)/Ministère de la culture et de la communication. 'Une nouvelle approche di plurilinguisme en Europe. L'intercompréhension'. Table ronde du 19 janvier 2006, Expolangues – Paris, Porte de Versailles.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da personalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexivas e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção CiDInE. Porto: Porto Editora, pp. 87-96.
- Richardson, V. (1994). Teacher inquiry as professional staff development. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: UCP: National Society for the Study of Education, pp.186-203.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan Library, pp. 102-119.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rios, T. (2002). Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In D. Rosa & V. Souza (orgs.), *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 154-172.
- Ritchie, S. (1998). 'Accessing science teachers' personal practical theories', Texto de comunicação apresentada na Science Education Research Association, Darwin, Austrália, 9-12 Julho, www.fed.qut.edu.au/projects/asera/PAPERS/Ritchie.html (acedido em 19/07/2006).
- Rodrigues, M. & Malheiro, S. (2004). Marionetas em liberdade : a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 151-172.
- Roldão, M. C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Roldão, M. C. (2000b). *O currículo e a gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. R. (2000c). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Paiva Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Cadernos de Formação de Professores, 1. Porto: Porto Editora/Inafop, p. 6-20.
- Roldão, M. C. (2005). Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional. O que nos diz a investigação. Relatório Anexo a I. Alarcão (Coord.), Relatório Científico do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (coord.), Hamido, G. & Galveias, M. F. (2005). Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Relatório Anexo a I. Alarcão (Coord.), Relatório Científico do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In R. Josselson and A. Lieblich (eds.), *The narrative study of lives: Volume 1*. California/London: Sage Publications, pp. 59-91.
- Ross, D. (1989). 'First steps in developing a reflective approach', *Journal of Teacher Education*, 5 (1/4), pp. 22-30.
- Ross, D. & Smith, W. (1992). 'Understanding preservice teachers' perspectives on diversity', *Journal of Teacher Education*, 43(2), pp. 94-103.
- Roth, R. (1989). 'Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic', *Journal of Teacher Education*, 5 (1/4), pp. 31-35.
- Rouquette, M.-L. & Guimelli, C. (1994). Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In Ch. Guimelli (Dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, pp. 255-266.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (1998). La construction de l'identité. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'identité : l'individu, le groupe et la société*. Auxerre: Editions Sciences Humaines, pp. 1-18.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva (trad.), pp. 84-116.
- Russell, T. & Munby, H. (1992) (ed.). *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London/NY: The Falmer Press.
- Rutherford, J. (1990) (ed.) *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart.
- Rutherford, J. (1990). A place called home: identity and the cultural politics of difference. In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 9-27.
- Rutherford, J. (1990). The third space – Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 207-221.

S

- Sá, S. (2007). Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabar, N. (2004). 'From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants', *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 145-161.
- Sá-Chaves, I. (1991). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. In J. Tavares (dir.), *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE, pp. 23-30.
- Sá-Chaves, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora/CIDInE, pp. 7-8.
- Sá-Chaves, I. (2000a). A formação de professores numa perspectiva ecológica: que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 43-51.
- Sá-Chaves, I. (2000b). O processo formativo nos profissionais de saúde: análise multidimensional. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 87-93.

- Sá-Chaves, I. (2000c). Formação, competências e conhecimento profissional. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 95-105.
- Sá-Chaves, I. (2000d). O alívio do sofrimento: competências de suporte à qualidade de vida. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 107-119.
- Sá-Chaves, I. (2000e). Supervisão: concepções e práticas. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 123-142.
- Sá-Chaves, I. (2000f). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 161-169.
- Sá-Chaves, I. (2000g). São metáforas, senhores... A construção de conhecimento pela (des)construção do(s) sentido(s). In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 171-179.
- Sá-Chaves, I. (2000h). Da avaliação à supervisão: uma abordagem edipiana. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 193-198.
- Sá-Chaves, I. (2000i). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e supervisão*. Cadernos Didáticos – Série Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). 'Formação de Professores: modelos de referência na Universidade de Aveiro', *Revista de Educação*, XI (1), pp. 150-153.
- Sá-Chaves, I. (2004). 'Produção de conhecimento sobre conhecimento profissional: dinâmicas e tendências'. Actas do *I Congresso Internacional Luso-Brasileiro/II Congresso CIDInE*, Florianópolis (SC), Brasil, 5 a 7 de Abril 2004 (CD-ROM).
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000a). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-67.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2000b). O significado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 181-191.
- Sá-Chaves, I., Moreira, A. & Alarcão, I. (2005). 'La construction d'un objet didactique: la demarche épistémologique', *Colloque « Intelligence de la complexité. Épistémologie et pragmatique »*, Centre Culturel International de Cerisy, 23-30 Junho, www.mcxapc.org/does/cerisy/a7-5.pdf (acedido em 18/01/2006).
- Sachs, J. (1999). 'Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes'. Texto de comunicação apresentada na *AARE Conference*, Melbourne, Australia (documento policopiado).
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching professional*. New York: Open University Press.
- Sanches, M. F. (2004). (Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização e da sociedade do conhecimento: que possibilidades? In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 37-54.
- Sanches, F. (2005). De estudante a professor. O que nos diz a investigação. Relatório Anexo a I. Alarcão (Coord.), Relatório Científico do Projecto *Supervisão e desenvolvimento da*

identidade profissional. Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro

- Sanches, F. & Cochito, I. (2002). 'Ser professor: projecto, trajectos e modos de apropriação identitária', *Revista de Educação*, XI, 2, pp. 89-109.
- Sanches, F. & Jacinto, M. (2004). 'Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações', *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, pp. 131-233.
- Sandstrom, K., Martin, D. & Fine, G. (2003). Symbols, selves, and social reality. A symbolic interactionist approach to social psychology and sociology. Los Angeles: Roxbury Publishing Company. www.roxbury.net/symbols.html (Capítulo 1) (acedido em 12/09/2005).
- Santana, M. (2004). Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 355-366.
- Santos, L. (2007). Intercompreensão, aprendizagem de línguas e Didáctica do Plurilinguismo. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. E. (2002). Aprender a pensar através de "reinvenções" curriculares. Da aprendizagem conceptual à preparação para o exercício da cidadania. In D. Rosa & V. Souza (org.), *Didáctica e Práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, pp. 31-68.
- Saramago, J. (1997). *Deste mundo e do outro*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Schnitman, D. (1996) (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schnitman, D. (1996). Introdução: ciência, cultura e subjectividade. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 9-21.
- Schnitman, D. & Fucks, S. (1996/a). Metáforas de mudança: terapia e processo. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 244-253.
- Schnitman, D. & Fucks, S. (1996/b). Reflexões de encerramento: diálogos, certezas e interrogações. In D. Schnitman (org.), *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. (trad.), Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 290-294.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 5-19.
- Schwanitz, D. (2004). *Cultura. Tudo o que é preciso saber*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- *Sciences Humaines* (2002), Numero Spécial – L’oeuvre de Pierre Bourdieu.
- Seixas, P. (1997). O método biográfico na formação de professores: Uma análise crítica. In L. Leite et al. (org.), *Didáticas e metodologias da educação*. Braga: Universidade do Minho/Departamento de Metodologias da Educação, pp. 909-919.
- Semal-Lebleu, A. (2006). ‘Quelles finalités pour l’enseignement des langues vivantes ? Plaidoyer pour une éducation au plurilinguisme’, *Les Langues Modernes*, 1 (Dossier : Le Plurilinguisme), pp. 19-31.
- Séminaire Bruxelles (1997). “Compréhension multilingue: Projet de cadre de référence pour des formations diversifiées”, Bruxelles, 10-11 de Março de 1997, CRIM/INALCO, www.lansa.org/Crim1.htm. In *ILTE-Intercomprehension in Language Teacher Education-Dossier IRRSAE Sardegna* (documento policopiado).
- Sequeira, F. (org.) (1993). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Sercu, L. (2005). ‘Foreign language teachers and the implementation of intercultural education: a comparative investigation of the professional self-concepts and teaching practices of Belgian teachers of English, French and German’, *European Journal of Teacher Education*, 28(1), pp. 87-105.
- Shulman, L. (1986). ‘Those who understand: knowledge growth in teaching’, *Educational Researcher*, 15, pp. 4-14.
- Shulman, L. (1987a). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In L. Shulman (2004), *Teaching as community property: essays on higher education*, (ed. Pat Hutchings), San Francisco/CA: Jossey-Bass, pp. 84-113.
- Shulman, L. (1987b). Learning to teach. In L. Shulman (2004), *Teaching as community property: essays on higher education*, (ed. Pat Hutchings), San Francisco/CA: Jossey-Bass, pp. 116-125.
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In M. Mesa & J. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo Ed., pp. 53-69.
- Shulman, L. (2004). *Teaching as community property: essays on higher education*, (ed. Pat Hutchings), San Francisco/CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2004b). *The wisdom of practice: essays on teaching and learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 547-566.
- Shulman, L. & Sherin, M. (2004). ‘Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives’, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2), pp. 135-140.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). ‘How and what teachers learn: a shifting perspective’, *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), pp. 257-271.
- Sieber, J. (1997). Planning ethically responsible research. In L. Rickman & D. Rog (eds.), *Handbook of applied social research*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications, pp. 127-156.
- Siguan, M. (2004). Languages and peace. Forum of Cultures Barcelona, 23 de Maio 2004, www.barcelona2004.org/eng/ (acedido em 09/06/2004)
- Silva, A. (2003). *Formação, percursos e identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Silva, A. C. (2001). Desenvolvimento linguístico-comunicativo dos alunos com Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimento dos professores. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A. M. (2005). *Formação e construção de identidade(s) – Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar*. Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Silva, L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. Teresa Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161-190.
- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Teresa Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.
- Silva, M. L. (1996). Práticas educativas e construção de saberes – metodologia da investigação-acção. S.l.: Instituto de Inovação Educacional.
- Simmons, P. *et al.* (1999). 'Beginning teachers: beliefs and classroom actions', *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (8), pp. 930-954.
- Simões, A. R. (2006). A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, CIDInE, pp. 37-57.
- Simões, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. SÁ-CHAVES, *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 69-84.
- Siqueira, H. (2002). 'Nova cidadania – um conceito pós-moderno', www.angelfire.com/sk/holgonsi/novacidadania.html (acedido em 22/11/2005).
- Sleeter, C. (2001). 'Preparing teachers for culturally diverse schools. Research and the overwhelming presence of Whiteness', *Journal of Teacher Education*, 52 (2), pp. 94-106.
- Smagorinsky, P., Cook, L. & Moore, C. (2004). 'Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity', *Journal of Teacher Education*, 55(1), pp. 8-24.
- Smyth, J. (1989). 'Developing and sustaining critical reflection in teacher education', *Journal of Teacher Education*, 5 (1/4), pp. 2-9.
- Snoeckx, M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale: approche expérientielle et direction de mémoires. In C. Gohier & M. Alin (dir.), *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle. Recherche et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 213-238.
- Soltis, J. (1994). The new teacher. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: University College Press, pp. 245-260.
- Søreide, G. (2006). 'Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiation', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5), pp. 527-547.
- Sousa Santos, B. (1987/2002). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

- Souza, E. C. (2002). 'História de vida e formação de professores: desenvolvimento pessoal e profissional'. In *Anais do XI ENDIPE – Igualdade e diversidade na educação*. Goiânia, Goiás/Brasil (CD-Rom).
- Souza, S. J. (1994/2000). *Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus Editora (5.ª ed.).
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprinthall N., Reiman, A. & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, pp. 666-703.
- Stanley, C. (2000). Teaching in the twenty-first century – becoming a change agent (Introduction). In J. Rasool & A. Curtis, *Multicultural education in middle and secondary classrooms: meeting the challenge of diversity and change*. Belmont/CA: Wadsworth/Thomson Learning, pp. xiii-xviii.
- Starkey, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.
- Stegmann, T. (2007). O método europeu de intercompreensão EuroCom. In F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Tost (org.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*, Lisboa: Universidade Católica, pp.75-80.
- Steiner, M. (1996). *Developing the global teacher. Theory and practice in initial teacher education*. London: Trentham Books.
- Stenhouse, L. (1993). The teacher as researcher. In M. Hammersley (ed.), *Controversies in classroom research*. Buckingham: Open University Press, pp. 222-234.
- Sternberg, R. & Horvath, J. (ed.) (1999). *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoer, S. (1998). Prefácio. In A. Magalhães, *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE, pp. 9-10.
- Stuart, A. (1990). Feminism: dead or alive? In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 28-42.
- Sugrue, C. (1997). 'Student teachers' lay theories and teaching identities: their implications for professional development', *European Journal of Teacher Education*, 20(3), pp. 213-226.
- Sugrue, C. (2004). 'Revisiting teaching archetypes: identifying dominant shaping influences on student teacher's identities', *European Educational Research Journal*, 3 (3), pp. 583-602.
- Sugrue, C. (2005). Revisiting teaching archetypes: re-conceptualising student teachers' lay theories and identities. In Beijgaard et al. (eds.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, pp. 149-164.
- Svalberg, A. (2005). 'Consciousness-raising activities in some Lebanese English classrooms: teacher perceptions and learner engagement', *Language Awareness*, 14 (2&3), pp. 170-190.

T

- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Tann, S. (1993). Eliciting student teachers' personal theories. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London/Washington: The Palmer Press, pp. 53-69.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap. In J.-C. Ruano-Borbalan, *L'Identité : l'individu, le groupe et la société*. Auxerre : Editions Sciences Humaines, pp. 65-72.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora/CIDInE, pp. 59-73.
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Teodoro, A. (2004). Um estudo europeu sobre os professores. In A. Adão & E. Martins (org.), *Os professores: identidades (re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 61-70.
- Terrén, E. (2000). 'A educação face aos desafios da pós-modernidade', www.cursoverao.pt/c_2000/eduardo_terren.htm (acedido em 03/08/2005).
- Tillema, H. (1994). 'Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers', *Teaching & Teacher Education*, 10 (6), pp. 601-615).
- Tillema, H. (1997). 'Stability and change in student teachers' beliefs', *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), pp. 209-212.
- Tillema, H. (1998). 'Stability and change in student teachers' beliefs about teaching', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4 (2), pp. 217-228.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignante experte, L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora (trad. do original: *Didactique du Français*, ESF éditeur).
- Thomas, H. (2003). 'The challenges facing a foreign language teacher', *Actas do 21º Congresso Mundial da FIPLV – Identity and creativity in language education*, Joanesburgo, África do Sul (CD-Rom), pp. 681-685.
- Torres, C. A. (1999). 'Carlos Alberto Torres em entrevista', *Jornal A Página da Educação*, ano 8, n.º76, www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=578 (acedido em 03/08/2005).
- Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Reference Study. Strasbourg: Council of Europe.
- Truillet, Ph. (2000). Définition de la notion de dialogue. Groupe de travail DIALOGUE, www.irit.fr/ACTIVITES/GT-DIALOGUE/public/Definition_dialogue.html (acedido em 17/06/2005).
- Tschoumy, J.-A. (1997). Introduction. In M. Matthey (org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP éditeur, pp. 11-14.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

U

- Ulichny, P. (1996). What's in a methodology?. In D. Freeman & J. Richards (eds), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 178-196.
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. Education Position Paper. Paris: Publicações Unesco.

V

- Van Ek, J. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Volume I: Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Manen (1991). *The tact of teaching. The meaning of professional thoughtfulness*. NY: The Althouse Press.
- Vasseur, M.-T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, pp. 133-148.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues – Question(s) d'interaction*. Paris: Editions Didier.
- Vezeanu, I. (2004). 'Moi-même comme un autre. Identité personnelle et langage', <http://web.upmf-grenoble.fr/SH/PersoPhilo/IonVezeanu/Identit%8E-Langage.pdf> (acedido em 08/08/2005)
- Vieira, F. (1993). 'Language learning – Objectives do make a difference', *English Teaching Forum*, 2, pp. 10-13,28.
- Vieira, F. (1993b). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993c). Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Minho: Instituto de Educação/Universidade do Minho, pp. 33-46.
- Vieira, F. (1995). 'A autonomia na aprendizagem das línguas. Sentido didático e implicações na Formação de Professores', *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, SPCE, vol.1, pp. 235-243.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). 'Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas', *Inovação*, 14 (1-2), pp. 169-190.
- Vieira, F. (2002). 'Autonomia do aluno e autonomia do professor no ensino das línguas: dos contextos pedagógicos aos contextos de formação', In V. Fernandes & I. Mozzillo (org.), *Anais II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*, Universidade Católica e Universidade Federal de Pelotas, CD-Rom.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente: a pretexto de um prefácio às actas do 2.º encontro do GT-PA. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes, *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação (CD ROM), www.iep.uminho.pt/gt%2Dpa/indexpt.htm (acedido em: 13/08/2007).
- Vieira, F. (2007). 'A construção de projectos de investigação – uma experiência na formação pós-graduada de professores'. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (eds.),

Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. A. Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, pp. 3033-3044.

- Vieira, F., Branco, G. & Moreira, M. A. (1995). 'Um estudo de concepções de alunos (futuros professores) acerca do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira'. In SPCE, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. II, pp. 225-245.
- Vieira, F. & Marques, I. (2002). 'Supervising reflective teacher development practices', *ELTED*, 6 (periódico online), (acedido em 14/09/2003).
- Vieira, R. (2000). *Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da identidade*. Profedições.
- Villegas, A. & Lucas, T. (2002). 'Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum', *Journal of Teacher Education*, 53 (1), pp. 20-32.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et language*. Paris: Editions Sociales.

W

- Wallace, M. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, C. (2006). 'Narratives of practice and the construction of identity in teaching', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (5), pp. 509-526.
- Weeks, J. (1990). The value of difference. In J. Rutherford (ed.), *Identity: community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, pp. 88-100.
- Widdershoven, G. (1993). "The story of life. Hermeneutic perspectives on the relationship between narrative and life history". In R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The narrative of lives*. Newbury Park (CA): Sage, pp. 1-20.
- Willems, G. (2002). Language teacher education policy. Promoting linguistic diversity and intercultural communication. Reference Study, Strasbourg: Council of Europe.
- Wolton, D. (2002). 'Une critique de la critique: Bourdieu et les médias', *Sciences Humaines* (2002), Numero Spécial – L'oeuvre de Pierre Bourdieu, pp. 72-75.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, P. & Troman, G. (2002). 'Sociedade, stress e identidade do professor', *Revista de Educação*, XI (2), pp. 75-87.
- Woodward, K. (1997). Introduction. In K. Woodward (ed.), *Identity and difference*. London & Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 1-6.
- Woodward, K. (1997b). Concepts of identity and difference. In K. Woodward (ed.), *Identity and difference*. London & Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 7-61.
- Wozniak, R & Fisher, K. (1993). Development in context: An introduction. In R. Wozniak & K. Fischer (ed.), *Development in context: acting and thinking in specific environments*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Publishers, pp. xi-xvi.
- Wright, M. (1997). 'Student teachers' beliefs and a changing teacher role', *European Journal of Teacher Education*, 20 (3), pp. 257-266.

Y

- Yin, R (1997). The abridged version of case study research. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.) (1998). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 229-259.
- Young, A. & Helot, C. (2003). 'Language awareness and/or language learning in French primary schools today', *Language Awareness*, 12(3-4), pp. 234-246.

Z

- Zabalza, M. A. (1994). *Diário de aula*. (trad.). Porto: Porto Editora.
- Zahavi, D. (2004). "Time and self", www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/ppp2004/manuskript/zahavi.pdf (acedido em 08/08/2005).
- Zaragoza, F. (2001). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Circulo de Lectores, Galaxia Gutenberg Ediciones (2.ª ed.).
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (Org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : Didier, Collection NeQ – Rencontres en Didactiques des Langues, 2, pp. 5-10.
- Zarate, G & Candelier, M. (1997) (Org.). *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : Didier, Collection NeQ – Rencontres en Didactiques des Langues, 2.
- Zeichner, K. (1983). 'Alternative paradigms of teacher education', *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores – Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice*. London/Washington D.C.: The Falmer Press, pp. 9- 27.
- Zeichner, K. (1994b). Personal renewal and social construction through teacher research. In S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.), *Teacher research and educational reform*. Chicago: University College Press, pp. 66-84.
- Zeichner, K & Gore, J. (1990). Teacher socialization, in W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 329-348.
- Zembylas, M. (2003). 'Emotions and teacher identity: a poststructural perspective', *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9 (3), pp.213-238.
- Zembylas, M. (2004). 'The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher', *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 185-201.

Webgrafia

(de projectos, programas e associações)

- **ALA** – Association for Language Awareness, www.lexically.net/ala/la_defined.htm (06/10/2003).
- **Evlang** – L'éveil aux langues dans l'école primaire, http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm
- **Galanet** – Plataforma de formação para a intercompreensão em línguas românicas, www.galanet.be
- **Jaling** – Janua Linguarum-La porte des langues, <http://jaling.ecml.at/>
- **LEA** – Language Educator Awareness, http://www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_pdesc.htm
- **ILTE** – Intercomprehension in Language Teacher Education/Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas (módulos de formação on-line), www.dte.ua.pt/ilte, www.lett.unipmn.it/ilte/
- **LALÉ** – Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, www.dte.ua.pt/lale
- **Linguapax**, www.linguapax.org
- **Plano Nacional de Leitura**, www.planonacionaleitura.gov.pt



**Ana Sofia Reis de
Castro e Pinho**

**Intercompreensão, identidade e conhecimento
profissional na formação de professores de línguas**

ANEXOS



**Ana Sofia Reis de
Castro e Pinho**

**Intercompreensão, identidade e conhecimento
profissional na formação de professores de línguas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do Programa
Operacional Ciência e Inovação 2010
do Ministério da Ciência, Tecnologia e
Ensino Superior.



Apoio financeiro da Fundação para a
Ciência e Tecnologia e do Fundo Social
Europeu no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio.



ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXOS A – MOMENTO DE *DESCOBERTA*

A – 1	Programas das disciplinas	.....3
A – 2	Trabalho de Grupo	.....11
A – 3	Diários	.....43
A – 4	Entrevista 1	.....105

ANEXOS B – MOMENTO DE *APROFUNDAMENTO*

B – 1	Ficha de caracterização	.....169
B – 2	Guiões do Percurso de Formação	.....189
B – 3	Sessões de formação: interacções	.....211
B – 4	Caderno de Reflexões	.....285
B – 5	Relatório Individual	.....367
B – 6	Relatório de Grupo	.....393
B – 7	Projecto 1	.....429
B – 8	Projecto 2	.....599
B – 9	Entrevista às Supervisoras e Relatório de estágio	.....541

ANEXOS C – MOMENTO DE *DISTANCIAMENTO*

C – 1	Entrevista 2559
-------	--------------	----------

ANEXOS D

D – 1	Guião do <i>Percurso de Formação em Intercompreensão</i>	.....681
D – 2	Tabela das convenções utilizadas na transcrição	.....685
D – 3	Tabela da Tipologia das Actividades	.....689

ANEXOS A

Momento de *Descoberta*

Anexo A – 1

Programas das Disciplinas

1.1. Disciplina de Educação em Línguas	5
1.2. Disciplina de Didáctica do Português	6
1.3. Disciplina de Didáctica da Línguas Estrangeira	9

Descrição:

Programas das disciplinas da área da Didáctica de Línguas (2001/2002) frequentadas pelas professoras em formação deste estudo:

1.º Semestre:

- *Educação em Línguas* (disciplina comum a todas as Licenciaturas em ensino de línguas);
- *Didáctica do Português* (disciplina comum a todas as Licenciaturas em ensino de Português);

2.º Semestre:

- *Didáctica da Língua Estrangeira* (disciplina comum a todas as Licenciaturas em ensino de LE).

Note-se que optámos por reproduzir, somente, os objectivos e os conteúdos a abordar na respectiva disciplina, por os considerarmos ilustrativos das intencionalidades formativas veiculadas e nos ajudarem a compreender e a contextualizar algumas das reflexões realizadas pelas futuras professoras, nomeadamente nos diários (Anexo B – 3).

1.1. Programa de Educação em Línguas (1.º Semestre, 2001/2002)

PLANO DE CURSO

1. OBJECTIVOS

Com a disciplina de Educação em Línguas pretende-se que o aluno:

- equacione em termos educativos os conceitos de língua e de competência de linguagem;
- reflecta sobre o estatuto e funções das diferentes línguas nas relações entre os povos;
- discuta as implicações educativas de diferentes tipos de políticas linguísticas;
- consciencialize a complexidade do processo de ensino/aprendizagem de uma língua;
- reflecta sobre as dimensões do professor e do aluno de línguas;
- conheça e interprete processos de aquisição/aprendizagem verbal;
- identifique e problematize diferentes recursos ao serviço do ensino das línguas;
- recorra a conhecimentos e competências adquiridos e a adquirir;
- desenvolva atitudes positivas face ao seu processo de formação.

2. CONTEÚDOS

- A comunicação verbal:
 - conceito e abrangência;
 - evolução histórica do conceito de língua;
 - a competência comunicativa e o sujeito falante.
- As línguas do mundo
 - origens e famílias;
 - estatutos e funções;
 - vitalidade e consequências.
- Políticas linguísticas e implicações educativas
- Finalidades educativas do ensino/aprendizagem das línguas
- Teorias e processos de aquisição verbal
- O professor e o aluno de línguas: funções e formação
- Metodologias de investigação em educação em línguas

1.2. Programa de Didáctica do Português (1.º Semestre, 2001/2002)

PLANO DE CURSO

1. OBJECTIVOS

Com a disciplina de Didáctica do Português, pretende-se, em termos gerais, que o aluno:

- consciencialize a complexidade do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa;
- desenvolva capacidades de autonomia na aprendizagem da Didáctica como elemento fundamental na formação de professores;
- seja capaz de recorrer a competências e conhecimentos adquiridos e a adquirir;
- desenvolva atitudes positivas face ao seu processo de formação.

2. CONTEÚDOS

- *Sessões teóricas*

Módulo comum

Unidade temática 1

A Didáctica e a sua importância na Formação de Professores

(a) Sub-unidades e temas específicos

1. A Didáctica Curricular

- . Caracterização da Didáctica Curricular
- . O papel do aluno e do professor de Didáctica
- . Enquadramento da Disciplina de Didáctica nos currículos dos cursos de Formação Inicial de Professores

2. A Didáctica Profissional

- . Caracterização da Didáctica Profissional
- . Complexidade da função docente
- . Competência didáctica do professor

4. A Didáctica enquanto domínio de Investigação

- . Caracterização do objecto de estudo da Investigação em Didáctica
- . Metodologias de investigação em Didáctica

Módulos específicos

Unidade temática 2

A comunicação na aula de língua

(a) Sub-unidades e temas específicos

2.1. Comunicação humana

- 2.1.1. Competências linguísticas e paralinguísticas e competências não-linguísticas
- 2.1.2. Axiomas metacomunicativos
- 2.2. Comunicação pedagógica
 - 2.2.1. Especificidade da aula de Português (língua materna e língua oficial)
 - 2.2.2. O cenário didático: os actores e o saber, o lugar e o tempo, o discurso
 - 2.2.3. A construção “polifónica” da aula: o professor, o aluno, os alunos

Unidade temática 3

Normas e ensino do Português

(a) Sub-unidades e temas específicos

- 3.1. Normas
 - 3.1.1. Definições
 - 3.1.2. Variedades de língua (lectos e registos)
 - 3.1.3. Variantes do Português (norma europeia, norma brasileira, norma africana em formação)
- 3.2. O ensino das Normas
 - 3.2.1. Atitude descritiva e prescritiva
 - 3.3.2. Normas de ensino e de aprendizagem
 - 3.3.3. Vantagens e desvantagens do ensino da(s) norma(s)

Unidade temática 4

Programação/Planificação e Avaliação em Língua Materna

(a) Sub-unidades e temas específicos

- 4.1. A programação/planificação: - conceitos curriculares básicos na área da língua e da literatura
 - 4.1.1. Planificação a longo prazo: procedimentos metodológicos e opções a partir do “Programa oficial”
 - 4.1.2. Planificação a curto prazo – programação da prática linguística
 - 4.1.3. Definição de um dispositivo didático-pedagógico coerente com a especificidade da aula de língua
- 4.2. A avaliação da Língua Materna
 - 4.2.1. Definição de conceitos – avaliar, classificar, medir..., avaliação sumativa, avaliação formativa...
 - 4.2.2. Avaliação – elemento congruente com “uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem do Português”: avaliação ao serviço do ensino e da aprendizagem
 - 4.2.3. Procedimentos e instrumentos de avaliação em Língua Materna
 - 4.2.3.1. Listas de controle; diário de aulas; produções verbais, análise das interacções dos alunos, questionários
 - 4.2.3.2. Avaliação por “portfolios”

Unidade temática 5

Ensino da gramática

(a) Sub-unidades e temas específicos

5.1. A competência gramatical entre as competências de linguagem

5.2. Gramática e Gramáticas

5.2.1. Tipos de conhecimentos gramaticais

5.2.2. Objectivos do ensino da gramática

5.3. Teorias linguísticas, descrições e ensino da língua

5.3.1. Breve resumo metodológico

5.3.2. Gestão do erro

Unidade temática 6

A Leitura – a Leitura Literária

(a) Sub-unidades e temas específicos

6.1. A Leitura

6.1.1. A literacia em Portugal; as práticas de ensino da leitura mais correntes na escola (3.º ciclo de EB e Secundário)

6.1.2. Definição do acto de ler – compreensão da língua(gem) escrita

6.1.2.1. Tipos de leitura – leitura analítica, funcional, recreativa, metódica...

6.1.3. Modelos de compreensão de textos

6.1.4. A leitura e o estudo (acompanhado)

6.1.5. A leitura literária

6.1.5.1. a especificidade do texto literário – uma nova *forma de vida* da língua

6.1.5.2. A importância do texto literário para o ensino da língua

6.1.5.3. O comentário de texto – análise de uma grelha

Unidade temática 7

A Escrita

(a) Sub-unidades e temas específicos

7.1. Da ordem do oral à ordem do escritural

7.2. Algumas opções didácticas para o ensino da escrita

7.2.1. Diversidade textual e aprendizagem da competência de uso escrito

7.3. Interesse dos modelos do processo redaccional para uma pedagogia da escrita

7.3.1. Os modelos processuais de Hayes e Flower e de Scardamalia e Bereiter

7.4. A problemática da interacção leitura-escrita

1.3. Programa de Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre, 2001/2002)

PLANO DE CURSO

1. OBJECTIVOS

Promover capacidades, competências e atitudes que facilitem a tomada de decisões pedagógico-didácticas, tendo em vista a resolução de problemas colocados pela complexidade do processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), nomeadamente:

- consciencializar e questionar teorias, crenças e concepções relativas ao ensino/aprendizagem das LE;
- desenvolver a capacidade de recorrer a conhecimentos adquiridos e a adquirir;
- analisar criticamente discursos vários produzidos por diversas fontes no âmbito do ensino/aprendizagem das LE (manuais; programas; documentos oficiais; discursos de sala de aula; planificações; materiais de apoio, etc);
- programar, experimentar e analisar diferentes actividades de linguagem com vista ao ensino/aprendizagem de uma LE em contexto escolar;
- empenhar-se no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades e capacidades úteis ao professor de línguas num processo constante de auto-formação.

2. TÓPICOS A DESENVOLVER

- 2.1. Da competência comunicativa à competência plurilingue
- 2.2 Políticas linguísticas e finalidades educativas
- 2.3 O professor e o aluno de línguas: funções e formação
- 2.4. Teorias e processos de aquisição verbal
- 2.5. Tendências metodológicas no ensino/aprendizagem das LE
- 2.6. Tipologia de tarefas e desenvolvimento de competências verbais em LE
 - 2.6.1. Competência linguística/metalinguística
 - 2.6.2. Competências de comunicação/metacomunicação (oral/escrita)
 - 2.6.3. Competência intercultural
 - 2.6.4. Competência de intercompreensão
- 2.7. Desenvolvimento de competências de aprendizagem em LE
- 2.8. O recurso à LM e a tradução
- 2.9. O ensino precoce de LE
- 2.10. TIC e ensino/aprendizagem das LE
- 2.11. Didáctica, Investigação em Didáctica e Prática Docente

Anexo A – 2

Trabalho de Grupo

Descrição:

Trabalho de grupo realizado pelas futuras professoras na componente prática da disciplina de Educação em Línguas (1.º Semestre 2001/2002, 4.º ano), com base num guião elaborado a partir dos módulos de formação construídos no âmbito do Projecto ILTE (www.dte.ua.pt/ilte).

Contempla o Guião de actividades e a respectiva resolução.

GUIÃO de ACTIVIDADES e respectiva RESOLUÇÃO:

Nota Introdutória do Guião

O Trabalho de Grupo 1 da disciplina de Educação em Línguas constitui-se a partir de um resumo e adaptação dos módulos de formação de professores desenvolvidos pela equipa portuguesa do projecto ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*).

Trata-se de um projecto europeu LINGUA, coordenado pela Universidade de Aveiro, que gira em torno da noção de intercompreensão e que tem como objectivo formar professores para a promoção da competência plurilingue e intercultural dos aprendentes escolares, professores estes capazes de desenvolverem atitudes de abertura e de entusiasmo para com novas línguas, culturas e experiências comunicativas, bem como de promoverem nos alunos capacidades de exploração de repertórios linguístico-comunicativos e de potenciais de aprendizagem. Pretende ainda encorajar os professores de línguas a trabalharem em conjunto em projectos interlinguísticos, interculturais e interdisciplinares, criando nas escolas ambientes linguística e culturalmente ricos.

O produto do projecto são quatro módulos de formação, que estarão disponíveis on-line no site do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, todos eles organizados em três actos:

Acto I – O mundo das línguas e das culturas, enquadramento teórico e contextual da temática a abordar, fornecendo ao professor em formação um conjunto de informações e de conhecimentos que lhe permitem consciencializar, compreender e justificar as suas opções pedagógico-didácticas;

Acto II – O Sujeito e as línguas, onde se pretende levar professor em formação a contactar com a intercompreensão em acção no contexto do módulo, colocando-o em contacto com as relações que os indivíduos desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos;

Acto III – A sala de aula, que ajuda o formando a desconstruir práticas de sala de aula através da observação e da reflexão e, simultaneamente, a construir práticas inovadoras que de algum modo explorem a intercompreensão.

Estes actos são organizados e divididos em cenas onde se propõem actividades muito variadas que trabalham a partir de materiais de diversa índole.

MÓDULO 1

SENSIBILIZAÇÃO À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

(I) APRESENTAÇÃO DO MÓDULO

Ao contactar com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, quer a nível individual, quer a nível social, o formando compreenderá a pertinência do tratamento pedagógico-didáctico do conceito de intercompreensão na educação em línguas, nomeadamente, na promoção de uma atitude de abertura à diferença e de gosto por novas experiências comunicativas.

Este módulo tem como intenção fazer contactar com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, levando o formando a reconhecer as vantagens da sua preservação, a identificar diferentes funções e estatutos para as línguas e a reflectir sobre as políticas linguísticas adoptadas.

(II) ESTRUTURA DO MÓDULO

O módulo estrutura-se em três actos.

Acto 1: O MUNDO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS

Ao realizar este acto, o formando contactará com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, reconhecendo as vantagens da sua preservação, identificando diferentes funções e estatutos para as línguas e reflectindo sobre as políticas linguísticas adoptadas.

CENA 1: Contacto com a diferença

CENA 2: A diversidade no mundo de hoje

CENA 3: AS línguas do mundo e as línguas em perigo

CENA 4: Estatutos e funções das línguas

CENA 5: A política linguística europeia

CENA 6: A política linguística portuguesa

Acto 2: O SUJEITO E AS LÍNGUAS

Este acto tem como objectivo a identificação do conceito de intercompreensão como uma estratégia de desenvolvimento do sujeito, capaz de lidar com a diversidade linguística e cultural.

CENA 1: Dados biográficos e perfis linguísticos

CENA 2: Línguas e construção da identidade

CENA 3: Auto-conhecimento e contacto com o Outro

CENA 4: Cenários plurilingues e intercompreensão

ACTO 3: A SALA DE AULA

Este acto tem como objectivo levar o professor em formação a observar e reconstruir práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

CENA 1: Políticas educativas e medidas linguísticas

CENA 2: As línguas e as culturas nos projectos de escola

CENA 3: Manuais escolares e outros materiais

CENA 4: Biografia linguística

CENA 5: Na sala de aula

CENA 6: Reflexão sobre a acção

(III) ACTIVIDADES

ACTO 1/ Cena 1 - Contacto com a diferença

Esta cena tem por objectivo sensibilizar para possíveis causas e consequências dos conflitos linguístico-comunicativos.

Actividade:

Reflecta sobre a situação apresentada no excerto, relacionando-a com o tema “Contacto com a Diversidade / Diferença”.

..."Então, a pedido do negociante, o capitão começou a falar das suas viagens. Veio a Lisboa e aí embarcou numa caravela que partia a reconhecer e a explorar as costas de África. (...)

Assim um dia a caravela ancorou em frente duma larga e bela baía rodeada de maravilhosos arvoredos. Na longa praia de areia branca e fina um pequeno grupo de negros espreitava o navio. Então o capitão resolveu mandar a terra dois batéis com homens que tentassem estabelecer contacto com os africanos. Mas logo que os batéis tocaram a areia os negros fugiram e desapareceram no arvoredo.

- Talvez tenham tido medo por ver que nós somos muitos e eles são poucos - disse um português chamado Pero Dias.

E pediu aos seus companheiros que lhe deixassem um batel e embarcassem todos no outro e se afastassem da praia. Mas os companheiros acharam este plano tão arriscado que não o quiseram aceitar. Porém, Pero Dias insistiu tanto que eles acabaram por fazer como ele pedia e remaram para o largo.

O português mal ficou sozinho caminhou até meio da praia e ali colocou panos coloridos que tinham trazido como presente. Depois recuou até à orla do mar, encostou-se ao batel que ficara e esperou. Ao cabo de algum tempo saiu da floresta um homem que trazia na mão uma lança longa e fina e avançava negro e nu na claridade da praia. Avançava passo por passo, lentamente, vigiando os gestos do homem branco que junto do batel continuava imóvel. Quando chegou perto dos panos parou e examinou com alvoroço a oferta. Depois ergueu a cabeça, encarou o português e sorriu. Este sorriu. Este sorriu também e avançou uns passos. Houve uma pequena pausa. Depois, num acordo mútuo, os dois homens, sorrindo, caminharam ao encontro um do outro. Quando entre eles ficaram só a seis passos de distância, pararam.

- Quero paz contigo - disse o branco na sua língua.

O negro sorriu e respondeu três palavras desconhecidas.

- Quero paz contigo - disse o branco em árabe.

O negro voltou a sorrir e tornou a repetir as palavras ininteligíveis.

- Quero paz contigo - disse o branco em berbere.

O negro sorriu de novo e mais uma vez respondeu as três palavras exóticas. Então Pero Dias começou a falar por gestos. Fez o gesto de beber e o negro apontou-lhe a floresta. Fez o gesto de comer e o negro apontou-lhe a floresta. Com um gesto de convite o marinheiro apontou o seu batel.

Mas o negro sacudiu a cabeça e recuou um passo. Vendo-o retrair-se o português, para voltar a estabelecer a confiança, começou a cantar e a dançar. O outro, com grandes saltos, cantos e risos, seguiu o seu exemplo. Em frente um do outro bailaram algum tempo. Mas no ardor do baile e da mímica Pero Dias ergueu no ar a sua espada, que faiscou ao sol. O brilho assustou o nativo, que deu um pulo para trás e estremeceu. Pero Dias fez um gesto para o sossegar. Mas o outro começou a fugir, e o navegador precipitou-se no seu encalce e agarrou-o por um braço. Vendo-se preso, o negro principiou a debater-se, primeiro com o susto, depois com fúria. Com gritos roucos e sílabas guturais respondia às palavras e aos gestos que o tentavam apaziguar. Ao longe, no mar, os companheiros de Pero Dias avistaram a luta e principiaram a remar para a praia.

O negro viu-os aproximarem-se, julgou-se cercado e perdido e apontou a sua lança. Pero Dias com a espada tentou aparar o golpe mas ambos caíram trespassados.

Os portugueses saltaram do batel e correram para os corpos estendidos. Do peito do negro e do branco corriam dois fios de sangue.

- Olhem - disse um moço - o sangue deles é exactamente da mesma cor.

De bordo veio o capitão com mais gente e todos durante uma hora choraram o triste combate.

O sol subia no céu e aproximava-se o calor do meio-dia. Não sabendo quando voltariam a desembarcar, o capitão resolveu não levar para bordo o cadáver de Pero Dias. Os dois corpos foram sepultados ali mesmo, na praia. E com a lança do gentio e a espada do capitão, os marinheiros fizeram uma cruz, que espetaram na areia entre os túmulos dos dois homens mortos por não poderem dialogar."

(in *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andersen)

ACTO II/Cena 1 - Dados biográficos e perfis linguísticos

Esta cena permitir-lhe-á identificar diferentes perfis linguísticos, relacionando-os com as histórias de vida dos sujeitos.

Actividade:

Consulte o material **Identidades** e recolha informações sobre as histórias linguísticas dos sujeitos. Com qual das personagens se identifica mais e porquê?

Identidades

Fátima Candé

Caracterização: 25 anos, guineense, fez toda a escola secundária na Guiné Bissau. Está em Portugal há 5 anos com de uma bolsa de estudos, frequenta o curso de Português-Francês na Universidade de Aveiro. Fez o 12.º ano na Guiné Bissau, mas como não obteve equivalência em Portugal repetiu-o na Escola Secundária José Estevão, em Aveiro. Fala Português (língua oficial da Guiné Bissau), Crioulo (língua materna), Fula (língua da Guiné Bissau falado pela etnia à qual pertence), Wolof (dialecto do Senegal), Francês e Inglês. Esta última apenas por contactos com amigos. Conhece um pouco de Árabe clássico, pois em criança aprendeu o Alcorão, o que fez durante 4 anos e apenas a nível escrito. Também domina parcialmente o Árabe actual, dado que passou férias no Senegal, onde contactou com falantes de Árabe da Mauritânia e Mali. Em 1993 ficou no Senegal aprendendo a falar Holof. Gostaria muito de aprender outras línguas, em especial o Japonês e o Italiano.

João Paulo

Caracterização: Português, 20 anos, aluno do 2.º ano de Farmácia, reduzidos contactos com o estrangeiro (curtas temporadas em Espanha e França - visita de estudo e em férias). Teve uma aprendizagem oficial e não oficial das línguas, tanto do Francês como do Inglês (frequentou a Alliance Française, 4 anos e a Royal School of Languages, 3 anos). Fez uma aprendizagem precoce do Francês por imposição familiar. Tem contactos extra-escolares com o Espanhol, definindo-se como sendo pouco comunicativo e um pouco purista em relação às línguas, nomeadamente em relação ao Português, que importa defender e preservar. No entanto, tem apreciado os contactos com os colegas macaenses em Coimbra.

Dejan

Caracterização: Dejan Pretnar, 25 anos, é Esloveno e estudante, de momento em Portugal. Na escola aprendeu Inglês e um pouco de Alemão, língua que diz não gostar. Fala Esloveno e a língua Servo-Croata, e agora Português. Considera o Esloveno a sua língua materna, apesar de ter aprendido quase em simultâneo o Servo-Croata. Tinha dois anos quando começou a aprender Inglês numa escola inglesa, que frequentava em Nairobi, Quênia, onde viveu durante cerca de 5 anos.

Tem amigos em quase todas as partes do mundo. Desde Italianos, Austríacos, Ingleses, Franceses, Suecos, Espanhóis e Portugueses a Japoneses, Americanos, Canadianos e Chilenos. "É o que acontece quando viajamos muito", esclarece. Já foi à Índia, viveu pouco tempo em Munique, Alemanha. Fez cursos intensivos em Inglaterra e França.

Gostaria de aprender o maior número de línguas possível, de entre as quais o Hindi e o Sânscrito. Tal como se diz na Eslovénia, "quanto mais línguas se souber, mais valor se tem".

® Actividade:

Quais das personagens contactadas caracterizaria como plurilingues? Justifique. Para resposta a esta questão consulte o texto **A competência plurilingue**.

A competência plurilingue

"O monolingue tende a acreditar numa identificação entre a realidade e a sua expressão verbal e tem, por isso, um pensamento dogmático e absolutista, enquanto quem está acostumado a lidar com diferentes línguas e culturas aceita com mais facilidade as divergências e as ambiguidades, ou seja, que se renunciarmos a construir uma Europa de modelo único, uma Europa uniforme como um dia o tentou Napoleão e mais tarde, por piores caminhos, Hitler, se nos decidimos pelo respeito, pela variedade e pela liberdade, podemos concluir que optámos ao mesmo tempo por uma Europa de bilingues ou mesmo, porque não dizê-lo, de mestiços."
(Siguán, 1996:13)

"Babel não é uma maldição, nem uma praga; Babel é a própria condição comunicativa do ser humano."
(Gomes, 1993:82)

"Plurilingual competence is 'not seen as a superposition or a juxtaposition of a complex or even distinct competence, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw'. The individual language components of plurilingual competence are uneven, differentiated according to the learner's experience and in an unstable relation as that experience changes [...] the interaction of differentiated language components in the plurilingual user promotes the development of linguistic and cultural awareness, and makes a special contribution to a pan-european (indeed global) understanding and acceptance, as the parameters of diversity become better understood and exemplified"
(Trim 1997:33)

"Ter competência plurilingue é possuir a capacidade de interagir com outros, estranhos ao ambiente linguístico e cultural em que normalmente nos movimentamos".
(adapt Davies, 1991:22)

"A real man cannot be, with pleasure and profit, anything more than bilingual"
(Fernando Pessoa, 1997, A Língua Portuguesa, Lisboa: Assírio & Alvim: 150)

RESPOSTA

Antes de mais, consideramos pertinente definir os termos monolinguismo e plurilinguismo. Segundo o Dicionário de Termos Linguísticos, por monolinguismo entende-se "o uso e conhecimento activo de apenas uma língua", enquanto que, por plurilinguismo, se entende "o uso de duas ou mais línguas por indivíduos de uma mesma comunidade linguística". Contudo, o plurilinguismo não deve ser entendido apenas como o oposto de monolinguismo. Na verdade, a competência plurilingue é também entendida como algo evolutivo e dinâmico (está em constante evolução) e que pressupõe a constante mobilização e gestão de uma série de repertórios, competências, saberes/conhecimentos, atitudes, vontades/motivações, etc.

Posto isto, e com base no texto **A Competência Plurilingue**, consideramos que se poderão caracterizar como plurilingues a Fátima Candé e o Dejan. Isto porque ambos demonstram vontade de desenvolver as suas competências linguísticas em outras línguas para além da sua (língua materna), evidenciando igualmente uma abertura em contactar com culturas, tradições e modos de vida diferentes. O seu plurilinguismo resulta, não só da aprendizagem oficial de novas línguas, mas também do contacto que vão mantendo com pessoas provenientes de ambientes linguísticos e culturais diferentes do seu. Revelam, portanto, um gosto por uma constante actualização de conhecimentos, quer linguísticos, quer culturais.

De facto, e segundo Trim, a interacção das diferentes línguas promove não só o desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural, como também desperta uma atitude mais compreensiva e tolerante em relação àquilo que desconhecemos. Por outras palavras, a competência plurilingue promove no indivíduo a relativização da sua própria perspectiva através da concedência de prioridade à perspectiva dos outros.

Apesar de não considerarmos o João Paulo como sendo um exemplo de um falante monolíngue, a verdade é que ele se distingue da Fátima Candé e do Dejan pelo simples facto de que, embora domine outras línguas para além da sua língua materna, a aprendizagem das mesmas não se efectuou por vontade própria, mas sim devido a uma imposição do contexto escolar e sociocultural no qual está inserido. Ainda que os conhecimentos linguísticos por ele dominados correspondam mais ou menos aos do falante plurilíngue, a verdade é que, ao nível das motivações e das vontades, o João parece estar um pouco longe desse ideal de competência plurilíngue. Consideramos, portanto, importante referir que não é fácil definir o perfil do João Paulo relativamente a este assunto pois, embora ele se autodenomine como “pouco comunicativo e um pouco purista em relação às línguas”, acaba por deixar transparecer um certo interesse espontâneo relativamente ao contacto com novas culturas, nomeadamente a macaense.

Em suma, podemos afirmar que e recorrendo à afirmação de Gomes (1993: 82), tanto para a Fátima como para o Dejan, Babel não é certamente uma maldição, apenas algo inevitável, pois visto que não somos todos iguais a língua é uma das características que nos distingue e, simultaneamente, nos aproxima. Por outras palavras, é através da linguagem verbal e também da complexidade do seu mundo actual e social que o Homem ultrapassa o quadro da mera sobrevivência biológica.

ACTO I/Cena 2

® Actividade:

Teça um comentário global aos excertos abaixo apresentados, identificando e analisando a problemática abordada.

“Usando do inglês como língua científica e geral, usaremos do português como língua literária e particular. Teremos, no império como na cultura, uma vida doméstica e uma vida pública. Para o que queremos aprender leremos inglês; para o que queremos sentir, português. Para o que queremos ensinar, falaremos inglês; português para o que queremos dizer” (Fernando Pessoa, in **A Língua Portuguesa**, 1997, Lisboa Assírio & Alvim, p.151).

Fernando Pessoa escreveu a propósito do Inglês “we must make English the Latin of the wider world. To that end not only goes a great population concur, but also a great literature and a great power of a still great literature” (in **A Língua Portuguesa**, 1997, Lisboa Assírio & Alvim).

O mundo tem estado, num certo sentido, obcecado pelo problema da comunicação universal, sentindo que as línguas criam muros entre as nações, muros que é preciso ultrapassar em nome da cultura, “Os momentos criadores da civilização são momentos de avanço em que o homem descobre o desconhecido e com ele cria o novo, o diferente, o outro” (Luísa Medeiros sobre Fernando Pessoa, in **A Língua Portuguesa**, 1997, Lisboa, Assírio & Alvim, p.185).

RESPOSTA

Após uma leitura aprofundada dos excertos em análise, consideramos que a problemática neles abordada é *a diferente importância atribuída às línguas no mundo*. Coloca-se nestes a questão de haver efectivamente a necessidade de estabelecer uma comunicação universal, que implicaria a eleição de uma língua, que fosse partilhada por todos os povos do mundo permitindo assim alcançar o ideal de uma “Aldeia Global”. Na verdade, esta questão não é mais do que uma consequência directa do actual fenómeno da globalização que, podendo ser definido como uma tentativa de derrubar barreiras de diversas ordens (incluindo a linguística), acabou por ver nascer o inglês como a língua franca do mundo. Língua esta que, segundo Fernando Pessoa parece possuir apenas um carácter meramente funcional encontrando-se de certa forma, esvaziada de “conteúdos”. Não obstante esta diferenciação entre a chamada língua universal e as restantes línguas (particulares), consideramos que nestes textos se verifica uma apologia da diversidade linguística, não se pretendendo aniquilar ou subvalorizar uma língua em função de outra, mas, pelo contrário, respeitar a integridade e singularidade de cada uma delas. Daí que Fernando

Pessoa procure dissipar os fantasmas relativamente a esta subvalorização das línguas, atribuindo por isso diferentes funções a cada uma delas. Na verdade, apesar de apresentar a língua inglesa como uma “língua científica e geral” e o português como uma “língua literária e particular”, não procura emitir juízos de valor (quer depreciativos, quer apreciativos) relativamente a cada uma delas, mas encarando-as pelo contrário, como complementares. Assim, através da comparação destas duas línguas em particular, o autor pretende não só tornar perceptíveis as diferenças entre ambas mas também, e sobretudo, valorizá-las enquanto línguas que, embora possuindo papéis diferentes, devem ser encaradas como iguais.

Em conclusão, temos aqui uma perspectiva optimista relativamente à dinâmica das línguas, vendo-se estas, não como muros, mas como pontes, pontes que devemos passar sem medo, com optimismo e vontade de conhecer.

® **Actividade:**

Após a leitura do excerto apresentado, equacione os factores que pensa concorrerem para a extinção das línguas.

“La muerte de las lenguas es un fenómeno que se conoce desde hace mucho tiempo. Hay lenguas que desaparecieron sin dejar rastros. Otras guardan sus secretos celosamente porque nadie ha logrado descifrarlas. Finalmente están las que han evolucionado y originado otras lenguas nuevas. Sabemos que, siguiendo el destino de las cosas vivas, una lengua en un contexto dado se expande o se retrae y muere.

Con el aumento de los medios de comunicación, nuestra era ha provocado más situaciones de conflicto entre las lenguas que nunca, causando del mismo modo su desaparición a un ritmo acelerado.

Aunque el fenómeno de desaparición de las lenguas es conocido, el estudio sistemático a escala mundial es muy reciente y la tarea de describir y grabar las lenguas antes de su extinción está en sus comienzos [...]

Según nuestra estimación existen entre 5000 y 6000 lenguas habladas actualmente en el mundo - la mayoría en varios dialectos. Sabemos que muchas no se hablan más - esas lenguas se han extinguido, están muertas - sólo unas pocas de entre ellas, como el latín, el griego antiguo y el sánscrito se han mantenido vivas de modo artificial y se conocen ampliamente, y a veces algunas personas las emplean aún en circunstancias especiales. [...]

Sin embargo, en los últimos trescientos años o más el aumento de la muerte y extinción de las lenguas ha sido dramático y sostenido y, en muchas regiones del mundo, condujo a la situación actual en la que más de 3000 idiomas aún hablados están en peligro, seriamente amenazados, o moribundos y muchas otras lenguas aún viables muestran signos de estar potencialmente amenazadas y de entrar de manera acelerada en fase de peligro de extinción.” (Wurm, 1996, *Atlas de las lenguas en peligro de desaparición*: Prólogo e p. 1).

RESPOSTA

Após a leitura do excerto apresentado, foi-nos possível identificar alguns factores que consideramos concorrerem para a extinção das línguas. Em primeiro lugar, somos confrontados com a ideia de que as línguas não são entidades estáticas, mas sim dinâmicas. Logo, e através de uma comparação com o comportamento humano, e com a dinâmicas das “coisas vivas” em geral, as línguas nascem, crescem, desenvolvem-se e morrem. A sua extinção é, então, na maior parte das vezes, o resultado de um processo natural. Ainda relacionado com este aspecto, e também à semelhança do que acontece com as espécies, as línguas são confrontadas com duas possibilidades: 1) ou evoluem, com o objectivo de se adaptarem ao “meio ambiente” onde se encontram (e dar resposta às necessidades que se lhe apresentam), originando assim novas

línguas; 2) ou, pelo contrário, estagnam e ficam consequente e inevitavelmente condenadas à extinção.

Outro dos factores que contribui para a sua extinção está relacionado com a importância que os meios de comunicação assumiram enquanto veiculadores das línguas no mundo actual. Como sabemos, as línguas com mais poder no mundo actualmente são aquelas que são faladas por um maior número de falantes e se encontram representadas nos mais importantes centros políticos, administrativos e económicos. Contudo, a divulgação destas mesmas línguas fica, hoje em dia, sobretudo a cargo dos meios de comunicação. Desta forma, vai-se verificar muitas vezes a existência de um confronto entre as diversas línguas que consiste na tentativa de alcançar um lugar de destaque. De facto, decorrem frequentemente destes conflitos uma situação em que uma determinada língua adquire um estatuto privilegiado, ao passo que as restantes línguas se resignam a um lugar secundário na sociedade (o que, a longo prazo, pode levar ao seu desaparecimento). Por exemplo, em países onde existem variadas línguas, vamos constatar que as que se encontram em maior risco de extinção são precisamente aquelas que não se encontram representadas nos meios de comunicação ou centros políticos, económicos, entre outros. Podemos, portanto, afirmar que se verifica a lei do mais forte.

Finalmente, outro aspecto que poderá levar ao desaparecimento de uma dada língua, está relacionado com o facto de a preocupação de estudar, descrever e registrar as línguas ser ainda muito recente. Deste modo, verificamos que foram muitas as línguas que se extinguíram no passado, devido ao facto de possuírem um carácter essencialmente oral, não permitindo que chegassem até nós registos da sua existência. Ainda no âmbito desta problemática, verificamos que são poucas as línguas já “extintas” que se mantêm “artificialmente vivas” como é o caso do Latim e do Grego. Esta “sobrevivência” das referidas línguas foi possível devido ao registo escrito que delas ficou. Embora não consideremos este factor como o único aspecto importante para a sobrevivência de uma dada língua, o que é certo é que ele é desde já suficiente para que ela seja recordada e mantida “viva”. Podemos então concluir que a actualização/realização oral da língua e o seu registo escrito são condições importantes que determinam a sobrevivência ou não das diversas línguas.

® **Actividade:**

Leia os textos e inventarie as funções que as línguas desempenham na vida dos indivíduos e/ou das sociedades.

Texto 1

“A língua que nós falamos, que nós escrevemos é antes de mais a expressão daquilo que nós somos, daquilo que nós aprendemos. É através dela que olhamos o mundo e que vamos ao encontro dele. Os outros utilizam por vezes uma linguagem diferente da nossa. Precisamos então de ultrapassar um sentimento de incompreensão para ouvir uma nova maneira de exprimir ou de sonhar a vida. Pela singularidade da sua música e da sua escrita, mais de cinco mil línguas participam assim na beleza do mundo, enriquecendo-se muitas vezes das suas próprias diferenças. Mas tal como as espécies animais e vegetais, as línguas da terra são frágeis. Se algumas dominam é em detrimento daquelas que desaparecem, por vezes sem deixarem marcas. No entanto não existem línguas grandes e línguas pequenas: cada uma transporta nela o *poema* que nos fala, a emoção que estranhamente se nos assemelha”.

Jean-Marie Henry (1998), **Tour de Terre en Poésie**

Texto 2

“pus-me a jogar um jogo macabro: dentro da minha cabeça simular o que significaria para mim a perda de todas as coisas que são a charneira da minha existência, desde as mais mezinhas até às mais importantes, vitais mesmo [...] apercebi-me que há muita quinquilharia que não está a fazer nada na minha vida, só mesmo a ocupar espaço. Depois fui para aquilo que tenho como mais valioso [...]”

O que eu vi a esfumar-se à minha frente, como vapor exalado de uma chaleira em ebulição: a possibilidade de comunicar com outros povos e outras culturas - lá teria de aprender como é viver

numa redoma, isolado do resto do mundo; a faculdade de me poder expressar noutra língua que não materna - imagine-se o quanto não iria diminuir o auditório para as minhas ideias; a própria gratificação de aprender, em si razão mais do que suficiente; a possibilidade de me manter a par das inovações tecnológicas que vão florescendo por esse mundo fora; a consciência de me sentir um cidadão do mundo, por via de me poder relacionar com milhares de pessoas - esta consciência cósmica é de uma importância fundamental num mundo estilhaçado por egocentrismos da mais variegada ordem; a sensação de *ser*, mas *ser* de uma maneira diferente, porque codificada por outras palavras, noutros moldes linguísticos; e mais adiante não ousei ir para não experimentar a sensação de vazio, de perda irreparável [...] as línguas enquanto domínios estruturadores da própria evolução do indivíduo enquanto ser social e da sadia relação entre os povos, entre outros aspectos, placentariamente ligados a estes, não podem nem devem ser desterrados, sob circunstância alguma, para longe dos campos da acção educativa. Seria cortar o cordão umbilical que nos liga ao mundo”

Carlos Paiva (aluno do 4º da Licenciatura em Ensino do Português/Inglês, 1999/2000)

Texto 3

“Borges [disse] que não existia, que era uma alucinação colectiva, pois era apenas toda a gente que conhecera, todos os lugares por onde andara, todos os livros que lera. Tivesse Borges (acrescentaria eu) conhecido outra gente e outros lugares, lido outros livros, vivido e sofrido outra vida, e haveria certamente de ser outra pessoa, haveria de escrever outras coisas que não as que Borges escreveu”

Manuel António Pina, em entrevista a **Malasartes**, Nº 2, 2000, p. 4

Texto 4

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” – Wittgenstein

RESPOSTA

Após a leitura dos textos indicados encontramos as seguintes funções que as línguas desempenham na vida dos indivíduos e das sociedades: em primeiro lugar, a língua é a expressão daquilo que nós somos; é através dela que interpretamos e experienciamos o mundo, ou seja, construímos a nossa mundividência. Para além disso, a língua enriquece a vida dos indivíduos graças ao efeito novidade. Através da diferença e do desconhecido, tomamos contacto com uma nova realidade que nos faz crescer como pessoas, como indivíduos. É portanto um elemento essencial na construção da personalidade do indivíduo. Neste sentido, cada língua assume um papel, é especial, não sendo portanto possível descrever as línguas em termos hierárquicos. Cada qual tem a sua particularidade e é isso que a torna especial. A língua é também o principal veículo através do qual podemos comunicar com outros povos e outras culturas. Tem portanto a função de alargar os nossos horizontes e de nos tornar mais receptivos à diferença. Para além disto, há que salientar a gratificação de aprender que nos é proporcionada através das línguas - elas são o meio mais importante por excelência de acesso ao conhecimento. De facto, quanto maior e mais aprofundado for o nosso conhecimento das diversas línguas, mais possibilidades teremos de conhecer tudo o que nos rodeia. São, por exemplo, as línguas que nos permitem mantermo-nos a par das inovações tecnológicas que vão pelo mundo. Por fim, as línguas são o nosso passaporte para nos tornarmos “cidadãos do mundo”, para fazermos parte de uma realidade mais abrangente sem, no entanto, deixar de “ser” de maneira diferente, sem deixar de possuir uma existência única que é codificada por outras palavras e é escrita noutros “moldes linguísticos”. É portanto, uma forma de participação na sociedade, que será tanto ou mais intensa quanto mais línguas conhecermos.

Em suma, o que é importante ter em conta é que, no fundo, ao juntarmos todas estas funções, mostra-se impossível viver, ou mesmo sobreviver, sem a língua. Sobretudo se tivermos em conta que é a linguagem verbal que nos distingue enquanto seres humanos racionais. Esta mostra ter um papel fundamental, quer na vida dos indivíduos, quer na vida das sociedades pois é através dela que tudo se desenrola, que tudo acontece.

ACTO I/Cena 5 - Políticas Linguísticas

Portugal, a Europa e o Mundo

Actividade:

As Línguas em Portugal

Observe atentamente o quadro (in BASTOS & BASTOS, (1999) Portugal Multicultural, Lisboa, Fim de Século Ed.) e reflecta sobre a forma de a realidade aí apresentada poder ser tida em conta pela política educativa portuguesa. Exemplifique com propostas concretas e/ou experiências pessoais.

Política Linguística Europeia

® **Actividade:**

Comente a afirmação à luz da política europeia mais recente para o ensino das línguas.

“A riqueza do património cultural europeu é indissociável da sua diversidade linguística; ela constitui um laço de união entre povos de comunidades nacionais e regionais diferentes, permitindo-lhes participar plenamente na vida social, cultural, empresarial e política”.

(Comissão das Comunidades Europeias, Corfu, Junho de 1994)

Texto 1

“International European bodies, multinational corporations and modern states alike are geared towards enhancing competitiveness within the context of an internationalised economic framework. This concerns subordinate language policy (and, indeed, most aspects of social and cultural policy) to the demands of the market and support labour and product flexibility rather than stability and security. From this perspective, the activities of the States in regard to language policy are not concerned with language or cultural policy per se, but geared towards creating the conditions which are considered to promote economic competitiveness within the international economic order.

The concern is not, nonetheless, purely economic. It is also social, fuelled by a concern with social exclusion, social inclusion and social solidarity.”

BYRAM, M & RIAGÁIN, P., Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe – Towards a framework for language education policies in Europe, DECS / EDU / LANG (99) 6 rev.

Texto 2

Recommendation NºR (98)6 of Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages

“In March 1998, the Committee of Ministers recommended the following measures to the governments of member States concerning the learning and teaching of modern languages.

Encourage all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages;

Diversify the languages on offer and set objectives appropriate to each language;

Encourage teaching programmes at all levels that use a flexible approach - including modular courses and those which aim to develop partial competences – and give them appropriate recognition in national qualification systems;

Encourage the use of foreign languages in the teaching of non-linguistic subjects;

Support the application of communication and information technologies;

Support the development of links and exchanges with other countries;

Facilitate lifelong language teaching.”

RESPOSTA

Logo na primeira frase da afirmação em questão ressalta a ideia de que é de facto de importância crucial a diversidade linguística face à política que a União Europeia pretende implementar. De facto, a estabilidade e segurança das políticas económicas europeias depende em muito do bom entendimento entre os diferentes povos, o que pressupõe o conhecimento das respectivas línguas. Para além de que, este conhecimento das línguas é também muito importante no processo de inclusão social e, citando a afirmação em questão, é “um laço de união entre povos de comunidades nacionais e regionais diferentes”. A aprendizagem das línguas deve, na verdade, ter como principal objectivo promover a recusa de um etnocentrismo exagerado e de uma visão fechada do mundo e da cultura, uma vez que este posicionamento é um dos principais entraves à comunicação dialogada entre os diversos povos a todos os níveis da sociedade.

De facto, cada vez mais o ensino/aprendizagem de línguas modernas no contexto europeu tem como principal objectivo a criação de cidadãos capazes de participar neste grande “motor” económico, social, político e cultural que é a União Europeia. Tendo surgido como uma comunidade essencialmente de cariz económico, a União Europeia tem vindo, ao longo de todos os seus anos de existência, a tomar um carácter que abrange todos os outros domínios acima mencionados.

Desta forma, a Europa de hoje apresenta-se como uma espécie de Puzzle Gigantesco onde cada peça (independentemente do seu tamanho ou formato) tem um valor essencial e insubstituível. A afirmação da Comissão das Comunidades Europeias parece-nos, no entanto, não tanto uma constatação da realidade, mas sim um objectivo que se pretende alcançar a médio prazo. O objectivo do Comité de Ministros dos Estados membros no que diz respeito ao ensino/aprendizagem das línguas modernas consiste no desenvolvimento de capacidades, nos indivíduos, que lhes permitam agir como cidadãos europeus civicamente responsáveis. As línguas aparecem, então, como os principais instrumentos através dos quais é permitido ao indivíduo integrar-se neste espírito de incorporação europeia/ internacional que se efectua a todos os níveis.

Em suma, a política europeia passa essencialmente pelo envolvimento de todos os cidadãos em torno de um projecto comum, projecto este que passa pela diversidade linguística e pelo conhecimento “da riqueza do património cultural europeu”.

Política Linguística Portuguesa

® Actividade:

Comente as medidas de política linguística portuguesa abaixo indicadas, quanto aos pressupostos que estarão na sua origem.

- Decreto Lei nº 286/89, artigo 5:

“No 1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico.”

- Revisão curricular a ser iniciada nas escolas no ano lectivo 2001/02:

- Obrigatoriedade da segunda língua estrangeira no 3º ciclo [Despacho nº 9590/99 (2ª série), 14 de Maio]
- Disciplina de latim obrigatória no ensino secundário para os alunos do agrupamento de Humanidades
- Criação da área de Projecto Interdisciplinar (envolver o aluno na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhe articular saberes de diversas áreas disciplinares em torno de problemas e temas de pesquisa ou de intervenção).

RESPOSTA

As medidas de política linguística portuguesa acima assinaladas devem ser entendidas à luz de um projecto comunitário que tem influenciado todos os sectores da sociedade portuguesa, em particular, e da Europa, em geral, nomeadamente no que diz respeito à educação.

Neste sentido, parece-nos pertinente salientar que, das quatro medidas de política linguística que nos foram dadas a analisar, duas delas têm como principal objectivo dar resposta aos desafios que nos são colocados pela diversidade linguística europeia. Deste modo, é compreensível que no Decreto-lei nº286/89, artigo 5, se incentive a iniciação (ainda que com carácter oral e lúdico) da aprendizagem de uma língua estrangeira no primeiro ciclo do ensino básico. Através desta medida pretende-se fazer despertar na criança uma atitude de maior receptividade em relação à diversidade linguística e cultural, para que mais tarde esta sinta necessidade de desenvolver novas competências linguísticas e culturais. Isto vai ser possível logo no terceiro ciclo através da obrigatoriedade da aprendizagem de uma segunda língua estrangeira. O ensino de uma língua estrangeira assume já um carácter mais sério e pretende que, de uma forma aprofundada e consciente, o aluno desenvolva uma série de competências que são de fulcral importância quer em termos individuais quer em termos sociais. De facto, o aluno não só desenvolve a sua competência comunicativa como também fica mais atento à diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo em geral, e a Europa, em particular, tomando portanto, consciência da necessidade constante de actualizar os seus conhecimentos e desenvolver competências aos mais diversos níveis.

Quanto ao facto de o latim se tornar uma disciplina obrigatória no ensino secundário para os alunos do agrupamento de Humanidades, vemos esta medida não só como uma tentativa de dar resposta à necessidade, cada vez mais evidente, de aprofundar o estudo e o conhecimento dessa língua relativamente à língua materna (assim como preservar a língua materna), como também de estimular os alunos a assumir a sua própria gestão das estratégias de aprendizagem. De facto, a introdução do Latim como disciplina obrigatória para os alunos de humanidades reflecte também a importância que a sua aprendizagem adquire no acesso a muitas outras línguas, mais especificamente, as línguas que derivaram do indo-europeu e que se enquadram no ramo românico (Francês, Italiano, Espanhol, entre outras). O Latim vem, então, despertar o interesse por outras línguas.

Por último, relativamente à criação da área de Projecto Interdisciplinar, consideramos que esta medida tem como objectivo uma articulação entre as diversas áreas de saber, de modo a que o aluno sinta que todo o seu currículo se relaciona entre si e que não é constituído por disciplinas dispersas e sem relação (de acordo com o princípio da transdisciplinaridade de saberes). Todas estas medidas encontram-se, no fundo, inseridas num projecto muito mais amplo que, tal como nos é dito na alínea F do Artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo, consiste em: “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”.

REFLEXÃO

Após a realização das actividades propostas neste primeiro módulo chegámos à conclusão que as reflexões por ele suscitadas adquirem uma particular importância no contexto de formação de professores de línguas. De facto, fazendo-nos contactar com a diversidade linguística e cultural do mundo actual, reflectir acerca das vantagens da sua preservação, identificar diferentes funções e estatutos para as línguas e reflectir sobre as políticas linguísticas adoptadas, este módulo veio de

certa forma reformular (e em alguns casos consolidar) a concepção que possuíamos do professor de línguas.

Na verdade, após a realização deste módulo sentimo-nos mais conscientes da nossa missão enquanto professores de línguas, missão esta que ultrapassa em muito a mera transmissão de conhecimentos linguísticos para se enquadrar num projecto muito mais abrangente e ambicioso que é a formação da personalidade do aprendente através do desenvolvimento neste de algumas competências que, à partida, poderíamos considerar não ter muito a ver com a aula de línguas.

Assim, através de uma consciencialização da diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo de hoje (não só ao nível internacional como também ao nível nacional e ainda ao nível escolar) e das funções que as línguas desempenham na vida dos indivíduos e das sociedades, foi-nos possível atribuir ao ensino das línguas um papel muito mais importante do que aquele que inicialmente considerávamos possuir. De facto, sendo a língua aquilo que simultaneamente nos diferencia e aproxima do outro, podemos certamente afirmar que é em torno do conhecimento das línguas que gira a dinâmica dos povos, das culturas e das nações. Num planeta que se encara como sendo menor a cada dia que passa (efeito do fenómeno da globalização) o desenvolvimento nos alunos, que parte do professor, da chamada competência plurilingue é uma necessidade à qual urge dar resposta. O desenvolvimento desta competência tem então como principal finalidade acabar com as concepções puristas no ensino das línguas (a ideia de que para se aprender uma outra língua tem que se esquecer uma primeira; ou a ideia que o ensino de uma língua estrangeira não deve passar pela comparação com a língua materna ou outras línguas, como se as línguas fossem estanques e não tivessem pontos em comum entre elas), criar no aluno uma capacidade de lidar com a diferença e, ao mesmo tempo, estimular um gosto por uma constante actualização de conhecimentos quer linguísticos quer culturais. Neste mesmo sentido, confrontamo-nos também com a ideia de que cabe ao professor a tarefa de desconstruir uma série de visões estereotipadas não só em relação às diversas línguas como também às culturas e povos a que estes correspondem, ao mesmo tempo que se exige um papel activo por parte do professor na preservação daquelas línguas que correm risco de extinção.

Por fim, tomámos consciência da política linguística que a União Europeia pretende implementar e dos esforços que a nível nacional vão sendo realizados numa tentativa de por em prática as orientações (ao nível da educação) divulgados pelos órgãos superiores da Europa.

Em suma, este módulo possibilita-nos reflectir séria e profundamente acerca de questões que consideramos ser essenciais para o exercício da nossa profissão e que, até aqui, ou por desconhecimento ou por falta de tempo e/ou oportunidade, nunca tinham sido objecto de análise. Como é evidente, só a partir do momento em que o professor toma consciência de todas estas problemáticas e assume mas, ao mesmo tempo, empolgante missão, é que terá então reunido todas as condições para ser bem sucedido.

MÓDULO 2

DA CONSCIÊNCIA COMUNICATIVA À COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

(I) APRESENTAÇÃO DO MÓDULO

A participação do sujeito na construção do sentido em situações de comunicação intercultural é um dos contextos onde as competências de intercompreensão podem ser mobilizadas. Este tipo de comunicação é naturalmente palco de conflitos de várias ordens, de cuja negociação, condicionada pelo perfil comunicativo dos interactantes, vai resultar o grau de sucesso do encontro interpessoal.

Com vista a formar professores capazes de trabalharem na escola o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, pretende-se neste módulo levá-los a tomar consciência das particularidades deste tipo de comunicação, bem como a conceber e experimentar estratégias didáticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais (comunicativos/ metacomunicativos, cognitivos e afectivos) já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores.

(II) ESTRUTURA DO MÓDULO

O módulo estrutura-se em três actos.

Acto 1: O MUNDO DAS LÍNGUAS E DAS CULTURAS

Ao realizar este acto, o formando contactará com o conceito de comunicação intercultural, reflectindo sobre os obstáculos que este tipo de comunicação coloca e sobre as vias que os sujeitos encontram para os ultrapassar.

CENA 1: A comunicação intercultural

CENA 2: Obstáculos à comunicação intercultural

CENA 3: A escolha de uma língua franca

CENA 4: O locutor intercultural

CENA 5: A competência de comunicação intercultural

Acto 2: O SUJEITO E AS LÍNGUAS

Ao realizar este acto, o professor em formação contactará com diferentes tipos de situações de comunicação intercultural e analisará as suas condições de sucesso/insucesso. Também experimentará situações de comunicação intercultural, tendo em vista a consciencialização do seu perfil de comunicador intercultural.

CENA 1: A competência de comunicação intercultural (CCI) em acção

CENA 2: Obstáculos à comunicação intercultural

CENA 3: Que tipo de comunicador intercultural sou eu?

ACTO 3: A SALA DE AULA

Neste acto, será analisada a forma como diferentes tipos de discursos institucionais (programas, manuais, sala de aula, programas de formação, ...) abordam a comunicação intercultural. Para além disso, criar-se-á a oportunidade ao formando de conceber, experimentar e avaliar estratégias de ensino/aprendizagem centradas nesta temática.

CENA 1: A Competência de Comunicação Intercultural nos discursos escolares (discurso oficial; discurso dos manuais e da gramática; discurso da comunidade escolar; discurso das planificações; discurso da aula)

CENA 2: Experiências pedagógico-didáticas com a Competência de Comunicação Intercultural

CENA 3: Construindo e avaliando projectos de intervenção

(III) ACTIVIDADES

ACTO 1/Cena 1 - A comunicação Intercultural

Esta cena tem por objectivo aprofundar o conceito de comunicação intercultural, fazendo o formando reflectir sobre os diferentes tipos de distância a transpor pelos sujeitos tendo em vista a co-construção de sentidos múltiplos.

Actividade 1:

Leia a seguinte afirmação de F. Irene Fonseca e inventarie as distâncias que podem estar aqui em causa.

Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distância.
(Fonseca, I., 1994, **Gramática e Pragmática - estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português**, Porto, Porto Editora, p.175).

® Actividade 2:

Leia a sequência da afirmação. Confronte a sua listagem com a proposta pela autora e exemplifique, com situações de comunicação concretas, as distâncias consideradas.

Comunicar não é apenas transmitir informação, é sobretudo criar comunidade, vencer distâncias: a distância comunicativa até ao Outro, a distância física no tempo e no espaço, a distância cognitiva até ao real, a distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, a distância cultural, a distância histórica.
(Fonseca, I., 1994, **Gramática e Pragmática – estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português**, Porto, Porto Editora, p.175).

RESPOSTA:

Tendo em conta que comunicar supõe que os sujeitos desta interacção consigam fazê-lo ultrapassando certos obstáculos que, por vezes, se cruzam no seu caminho, consideramos bastante pertinente afirmar, tal com Irene Fonseca o faz, que "*Comunicar [é] vencer distâncias*", no sentido em que para isso se torna essencial que haja um constante esforço por parte dos sujeitos, não esquecendo o facto de que qualquer situação de comunicação, pela qual se atravessam barreiras, está inserida numa comunidade linguística e sociocultural, que tem valores e regras subjacentes. Contudo, o facto de os falantes estarem sujeitos a restrições, não significa que não possam ter liberdade de expressão. Estes têm, pelo contrário, que ter esses valores e normas em consideração aquando de uma expressão oral ou escrita, no sentido de não criar obstáculos, ou mesmo distâncias, entre pessoas, comunidades, povos,... Deste modo, comunicar é então vencer distâncias de um modo consciencioso, esforçado e com respeito pelo Outro.

Posto isto, e segundo Irene Fonseca (1994: 175), existem várias distâncias a ultrapassar aquando de uma comunicação. Relativamente à distância comunicativa até ao Outro, refere-se a uma atitude que nós não devemos assumir em relação a um possível conhecimento de outras línguas e de outras pessoas (atitude purista). Muitas vezes os pré-conceitos que possuímos do outro, a atitude que assumimos relativamente à comunicação que se pretende estabelecer, são factores determinantes para o surgimento ou não de distâncias em relação aos outros.

Como sabemos, a comunicação é afectada por uma série de "ruídos" com os quais os locutores se deparam. Ora estes tornam-se mais evidentes quando se verifica uma distância física no tempo e no espaço. Se considerarmos, por exemplo, uma conversa ao telefone, podemos facilmente constatar que há uma série de dificuldades que se nos colocam, tais como, ruídos (sentido literal), o silêncio, a perda de uma série de elementos que também concorrem para o estabelecimento de uma boa comunicação (gestos, expressões faciais, entre outros). Ora, no que diz respeito à comunicação intercultural, a distância física no tempo e no espaço é também algo que urge ultrapassar. Na verdade, o facto de não se ter contacto directo com uma determinada cultura/povo poderá levar-nos a fazer juízos de valor errados, uma vez que não temos contacto "hic et hunc" com as pessoas em questão. Como exemplo desta distância, podemos referir a actual situação do Afeganistão, um povo que só nos é próximo através dos meios de comunicação e que, quando

comparado com os Estados Unidos da América, ou com a nossa própria cultura, é nos revelado de forma negativa. Há, portanto, um grande número de perdas, das quais se destacará a dependência ou incapacidade de estabelecer um contexto adequado, devido à falta de contacto directo com a realidade e ao afastamento no tempo.

Na distância cognitiva até ao real, pode-se ler um desfasamento entre teoria e realidade. Isto é, por vezes, os nossos conhecimentos influenciam o que entendemos como realidade. A nossa perspectiva do real depende da cultura e da própria predisposição de cada um para conhecer aquele. A realidade de um indivíduo não é, por vezes, a do Outro, o que pode causar diferenças comunicativas. Por isso, deve-se sempre ter em conta esta possível divergência entre o que consideramos ser a nossa realidade e a do Outro. Esta distância pode-nos levar a questionar, por exemplo, a noção de verdade. Será que a nossa verdade é a mesma da do povo afegão? O que é que é a verdade? Será que existe tal conceito como a “verdade”? Pensamos que a relativização da nossa perspectiva é o principal meio através do qual podemos ultrapassar a distância cognitiva até ao real. Temos que questionar, de facto, aquilo que consideramos como sendo “dados adquiridos” para alcançarmos a realidade.

No que se refere à distância social em relação a um estatuto socioculturalmente prestigiado, podemos verificar que se reporta ao facto de uma sociedade se caracterizar pelos diferentes estatutos sociais que nela se podem encontrar. Assim, esta distância poderá ser encontrada, por exemplo, na relação entre um professor e os seus alunos, sendo que o primeiro assumirá o tal estatuto socioculturalmente privilegiado. Evidencia-se aqui o facto de existir uma relação assimétrica entre aquele e os alunos. De facto, o professor é sempre associado à pessoa que detém o saber e o comunica, ou organiza a sua comunicação, enquanto que o aluno é aquele que é suposto não o deter e dele se deve apropriar. Há, portanto, uma série de “regras sociais” que decorrem dos papéis que o professor e aluno assumem e que vão determinar a comunicação entre ambos. Deve-se, portanto, ter o cuidado de adequar o discurso aos códigos e às diferentes situações em que poderão ocorrer as situações de comunicação, tal como a sala de aula numa tentativa de vencer esta distância.

A distância cultural é a principal responsável pelos mal-entendidos e conflitos que se estabelecem entre os povos. Para ilustrar esta distância lembremos que, cada povo, cada cultura, possui determinadas características específicas, partilhadas pelos membros dessa comunidade. Estas características são no fundo aquilo que torna cada cultura diferente e especial. Assim sendo, há que ter em conta que, o desconhecimento destas, pode levar muitas vezes a “choques culturais”. Um exemplo concreto desta distância pode relacionar-se com o facto de, por exemplo, irmos para um país em que andar de mini-saia seja uma ofensa aos seus princípios culturais. Caso não estejamos a par deste género de “regras”, corremos o risco de sermos mal entendidos.

Finalmente, a distância histórica relaciona-se com o facto de os indivíduos terem acesso ao conhecimento da história através da leitura de documentos e de registos. Esta distância está então intimamente relacionada com a necessidade de o indivíduo se predispor a informar-se, a documentar-se com o objectivo de a colmatar. Há coisas do presente que só fazem sentido se conhecermos o passado, facto que possibilitará e facilitará a comunicação.

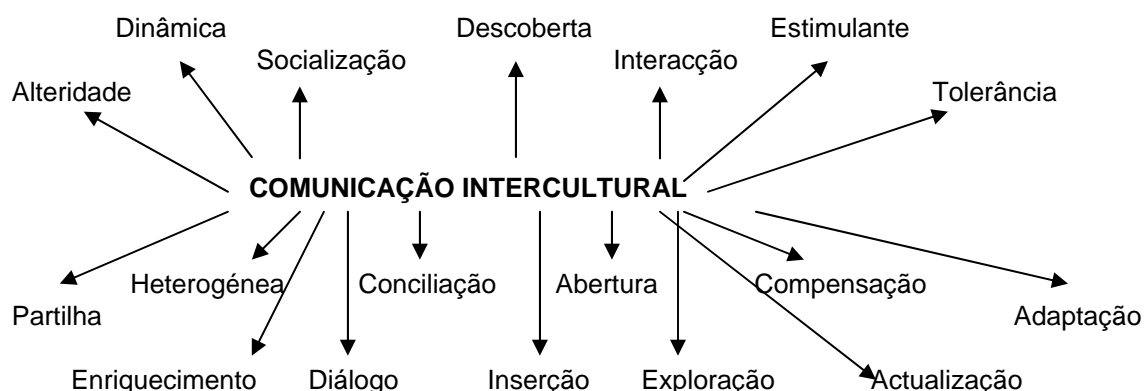
Concluindo, o que, no fundo, a autora pretende demonstrar é que há que saber-fazer e possuir uma grande criatividade para que consigamos comunicar da forma mais correcta possível.

® Actividade 3:

“O Cavaleiro da Dinamarca” da escritora Sophia de Mello Breyner Andresen traz-nos uma situação onde dois sujeitos de universos distintos procuram vencer as distâncias que os separam, isto é, uma situação de comunicação intercultural.

Leia o extracto e, recordando algumas situações de comunicação intercultural, conseguidas ou não, que tenha vivenciado, observado ou lido, elabore uma lista de palavras que possam caracterizar este tipo de encontro comunicativo. Organize-as em diagrama.

RESPOSTA:



Acto 2/Cena 1

Nesta cena, o formando analisa estratégias de negociação do sentido em situações de comunicação intercultural

® Actividade 1:

Leia de novo o extracto de "O cavaleiro da Dinamarca". Analise esta situação de comunicação intercultural segundo os seguintes parâmetros

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Características da situação de comunicação<ul style="list-style-type: none">- interlocutores (estatutos, papéis, atitudes, grupos de pertença, línguas, representações da situação, etc) e suas relações<ul style="list-style-type: none">- intenções comunicativas- referente/assunto- função : porquê? Para quê?- condições espacio-temporais- Códigos em presença- Estratégias de negociação do sentido- Grau de sucesso da comunicação |
|--|

RESPOSTA:

No que concerne às características da própria situação de comunicação, verificamos que os interlocutores intervenientes naquela apresentam-se de forma diferente. Quanto aos estatutos, os Portugueses, representados pela figura de Pêro Dias, demonstram ter a ideia de que os negros são-lhes inferiores. Daí que sejam eles a tentarem estabelecer o contacto, uma vez que se sentem superiores e detentores de um conhecimento que os levará ao diálogo. Os negros parecem já ter uma ideia formada do branco, ideia esta que parece ser negativa. Isto porque, ao verem os batéis chegarem à praia, fogem. De facto, só quando Pêro Dias mostra panos coloridos é que o negro volta para a praia. Deste modo, Pêro Dias assumirá um papel de locutor (aquele que inicia e conduz a conversa), enquanto que o negro o de alocutário (o receptor).

Sendo que o Português encarava tudo isto apenas como mais uma aventura, uma conquista do povo português, ele toma uma atitude de abertura, na tentativa de encontrar uma forma de comunicar com o negro e o seu povo. Por sua vez, o negro, bem como o seu povo, mostra-se bastante receoso em relação aos portugueses e a Pêro Dias, até porque desconhecia as intenções destes.

Relativamente às línguas, o Português, sendo navegador e pertencente à dita 'raça superior', a raça branca (grupo de pertença), é capaz de falar três línguas (português, árabe e berbere),

enquanto que o negro, habitante de África e considerado como fazendo parte de uma 'raça inferior' pelos Portugueses (grupo de pertença), surge como sendo apenas capaz de falar o dialecto do seu povo, as tais "três palavras exóticas".

Finalmente, no que se refere aos interlocutores, Pêro Dias via a situação, tal como já foi dito, como uma mera aventura, uma missão, que é a de colonizar novos povos até então desconhecidos. Contrariamente, o(s) negro(s) via(m) toda esta situação como uma ameaça.

Em suma, e relacionando assim todas estas características dos interlocutores da situação comunicativa acima mencionadas, podemos afirmar que Pêro Dias queria estabelecer contacto com o negro com o intuito de melhor conhecer o seu povo, a sua língua, cultura... (para os mais tarde os colonizar). Só que, não conhecendo as intenções dos Portugueses, aquele receava que estas não fossem as melhores, mostrando-se, por isso, reticente. Os Portugueses, como navegadores que eram, do século XVI, andavam à descoberta de novos povos e culturas por caminhos, ilhas e praias de África, mas para isso necessitavam sempre de arranjar um modo de comunicar com os eventuais povos descobertos, para os poderem conhecer. Daí que utilizem como chamariz os panos coloridos. Portanto, o assunto desta situação é, antes de mais, a tentativa de estabelecer contacto, de proclamar a paz, por parte dos Portugueses, de encontrar um modo de duas culturas diferentes se entenderem e conhecerem. Quanto às condições espaço-temporais, estas são de primordial importância para percebermos a forma como a situação de comunicação se desenrola. Na verdade, uma situação deste género encontra-se temporalmente delimitada. Isto não quer dizer que hoje não se recorra ainda aos gestos ou outros meios para comunicarmos com alguém cuja língua/cultura não conhecemos, mas uma situação de comunicação como esta encontra-se circunscrita a uma época algo longínqua (neste caso, a dos Descobrimentos). O facto de nesta época não se conhecer na totalidade o globo terrestre, ou possuir um conhecimento razoável em relação aos povos que o habitavam confere características particulares à situação de comunicação.

Para além disso as próprias condições espaciais parecem influenciar também o decurso da comunicação. Na verdade, o facto da situação de comunicação ter decorrido numa praia de África pode muito bem ter determinado os estatutos/papéis/atitude assumidos pelos interlocutores se a mesma acção se tivesse passado em Portugal, muito provavelmente, estes aspectos, assim como as intenções comunicativas, os referentes e as funções teriam sido outras.

Respectivamente aos códigos presentes na referida situação, verificamos que, após várias tentativas por parte de Pêro Dias, em diferentes línguas, ambos os interlocutores acabam por descobrir que é através de gestos que melhor poderiam chegar a um entendimento comunicativo. No entanto, vemos que o grau de sucesso da comunicação é relativamente baixo, porque, apesar de terem encontrado a linguagem gestual como forma de se comunicarem, não há ainda diálogo suficiente e, perante uma suposta situação de ameaça/perigo, o pânico e a confusão generalizam-se.

Acto 2/ cena 3

Nesta cena, o professor em formação toma contacto com diferentes dimensões da competência de comunicação intercultural em acção.

Actividade 2

Leia e discuta o depoimento transcrito, obtido a partir de uma entrevista realizada com uma professora de Português Língua Estrangeira.

"o que quer dizer a comunicação intercultural? ahm// (...) eu penso que a comunicação intercultural/ portanto/ em primeiro lugar/ EXIGE// da parte das pessoas uma grande abertura e uma grande/ muitas vezes/ capacidade de adaptação// na tentativa de ver as culturas em confronto// porque realmente/ eu penso que muitas vezes// o problema/ de facto não há muita comunicação/ é a um nível muito superficial/ e por vezes há muitos mal-entendidos entre as culturas e nacionalidades/ porque nós sempre/ avaliamos tudo segundo os nossos padrões e as

nossas/ estruturas// e muitas vezes não temos também esse distanciamento// para vermos a nossa própria cultura”

(...)

bom/ para mim é importante/ assim/ em termos pessoais porque me deu uma abertura e compreensão das coisas/ pronto// (...) quer dizer/ nós tendemos a pensar que todas as pessoas// funcionam segundo os nossos valores/ segundo os nossos sistemas/ e realmente aquela abertura a outras/ ahm/ a outras culturas/ acho que é fundamental/ mesmo em termos pessoais// mesmo em termos de nos questionarmos a nós próprios e/ à nossa própria cultura/ e às nossas próprias atitudes/ não é+// acho que hoje em dia/ que eu vejo mesmo Portugal/ os Portugueses/ a ahm/ a minha própria cultura de maneira muito diferente// (...) a partir do momento em que eu tiver uma série de visões diferentes/ do mundo/ digamos assim// eu tenho uma necessidade de escolher aquela que me convém/ e aquela que/ realmente/ com a qual eu me identifico// (...) e penso que a abertura É isso// é no fundo a liberdade// que nós temos/ porque// se nós vivemos num meio muito fechado/ sem contacto com outros// então não temos liberdade de escolha// (HM)

Acto 3/Cena 2

Nesta cena, o sujeito reflecte sobre o perfil do locutor intercultural em contexto de aprendizagem formal de línguas.

® Actividade 1

1. Com base no conteúdo do depoimento anterior e tendo em conta as reflexões até agora produzidas no âmbito das actividades do presente módulo, trace um perfil de comunicador intercultural.
2. Qual a relevância do desenvolvimento deste tipo de perfil em contexto escolar?
3. A que estratégias pode recorrer o professor de línguas para o desenvolver nos seus alunos?
4. Do seu ponto de vista, as estratégias que indicou são adequadas, indiferentemente, às aulas de Língua Materna, Língua Estrangeira e/ou Língua Clássica? Justifique.

RESPOSTA:

1. Antes de mais nada, o “comunicador intercultural” deve conhecer o código linguístico. Consideramos que o 'comunicador intercultural' é aquele que demonstra uma maior abertura, motivação, e capacidade de adaptação, àquilo que lhe é estranho numa tentativa de ver as culturas em interacção. O perfil deste comunicador pressupõe que se tenha a capacidade de deixar o egoísmo de parte, o que implica uma capacidade de distanciamento relativamente aos seus próprios padrões culturais, e se reúna coragem para conhecer e aceitar aquilo que é diferente, tirando daí tudo o que uma experiência deste género possa oferecer. Neste sentido, consiste também em ser-se tolerante, empreendedor e perseverante, neste contacto com o outro, sendo então capaz de pôr em paralelo as normas e convenções da sociedade e cultura em que nos inserimos e aquelas que são diferentes das nossas, enriquecendo-nos assim como pessoas. Referimo-nos aqui a indivíduos que pretendem, não só aprender novas línguas e, assim, alargar a sua competência linguística, mas também alargar os seus horizontes a nível cultural, social e até mesmo histórico.

Neste sentido, o comunicador intercultural é aquele que assume esta sua competência como algo que lhe garante a sua própria liberdade, pois é precisamente através do contacto com as outras culturas que ele vai construir a sua própria personalidade.

Deste modo, há que saber distinguir o termo comunicador intercultural de, por exemplo, plurilingue. O primeiro preocupa-se mais em utilizar a língua, não como meio de comunicação, mas como algo que o vai enriquecer, integrar numa dada cultura, ser e sentir numa dada sociedade diferente da sua.

Em suma, a descoberta de novas culturas leva, para além do desenvolvimento da própria identidade do indivíduo, ao encorajamento necessário para conhecer os outros e, assim, ser capaz de enfrentar uma sociedade que exige cada vez mais uma ágil inserção do indivíduo nas mais diversas situações de comunicação. Citando Meyer (1991: 137), *"Intercultural competence includes the capacity of stabilising one's self-identity in the process of cross-cultural mediation and of helping other people to stabilise their self-identity."*

2. Na sociedade actual, verificamos que o desenvolvimento da competência intercultural de um aluno, para além de importante, mostra-se mesmo essencial.

À luz das políticas educativas, quer europeias, quer mais concretamente portuguesas e que se pretendem implementar na nossa sociedade (a iniciação de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico, uma segunda língua estrangeira obrigatória no 3º ciclo, entre outras), mostra-se vital preparar os nossos alunos, futuras gerações de empresários, professores ou engenheiros, por exemplo, para um futuro exigente e competitivo em que quanto mais um indivíduo souber e desejar aprender, mais facilidades terá em vencer. Desta forma, é de facto importante que as nossas escolas valorizem este tipo de perfil, devendo-se preocupar, essencialmente, com: o desenvolvimento de competências comunicativas para uso em situações que o aluno poderá vir a encontrar; desenvolvimento de conhecimentos relativos à natureza da língua e aprendizagem da linguagem; e, finalmente, o desenvolvimento de atitudes e visões positivas relativamente a culturas estrangeiras, criando, assim, indivíduos humanos, tolerantes e abertos a uma sociedade multicultural. O professor terá, portanto, como principal objectivo, através do desenvolvimento desta competência nos alunos, corrigir e, se possível, extinguir nestes imagens culturais deformadas que, como sabemos, estão na origem dos grandes conflitos da sociedade actual.

Por fim, não podemos esquecer ainda que as nossas escolas se caracterizam, actualmente, por uma grande diversidade de etnias e raças, resultado do processo de massificação. A escola é então o mais 'perfeito' reflexo da sociedade heterogénea e actual, dos conflitos que nela se desenvolvem e das necessidades que apresenta. Assim, exige-se, ainda mais, do nosso sistema educativo a capacidade de dar resposta a esta diversidade. Verifica-se, como diriam os Americanos, um 'vegetable soup' que faz com que se sinta esta necessidade de adaptação das técnicas educativas, orientando-as no sentido do desenvolvimento da competência intercultural dos nossos alunos.

3. O professor de línguas tem agora um desafio acrescido, visto que não lhe basta transmitir conhecimentos meramente linguísticos, relativamente ao funcionamento gramatical de uma dada língua, mas exige-se-lhe agora também que seja capaz de fazer interagir aqueles conhecimentos com muitos outros aspectos. Não quer isto dizer que se ignore os conhecimentos gramaticais. Contudo, o domínio destes não é suficiente para que o indivíduo conheça verdadeiramente uma cultura. Por conseguinte, o professor de línguas deve ter a capacidade de mostrar aos alunos que, para este adquirir uma dada cultura terá de desenvolver a capacidade de "sair", distanciar-se da sua cultura, sociedade e história, para conhecer aquela. O professor deve também tentar desenvolver nos alunos a curiosidade em relação a culturas exteriores à sua, mostrando-lhe que esta descoberta, ao contrário de alguns mitos, não o fará perder a sua identidade, mas torná-lo-á num alguém muito mais rico.

Um outro aspecto que será interessante frisar prende-se com o facto de o problema de compreender o papel da cultura na sala de aula ser ainda mais difícil quando aquela é, em si, o objecto de estudo, e, ainda mais, quando o estudo da cultura está inserido no estudo de uma língua estrangeira. Portanto, em tais aulas, existe, não só a possibilidade de professores e alunos pertencerem a grupos culturais diferentes (étnicos, locais, académicos ou culturais), como também a responsabilidade dos professores em ensinar padrões de interacção social, valores culturais e outros aspectos da dita cultura, e, ao mesmo tempo, de ter em conta a negociação e tensão entre os seus próprios padrões culturais e os dos alunos.

Deste modo, e citando Hinkel (1999:197), nunca se deverá esquecer que *"it is crucial that foreign language learners should become aware of offering cultural frameworks, both their own and those of others; otherwise they will use their own cultural system to interpret target-language messages whose intended meaning may well be predicated on quite different cultural assumptions."*

Neste sentido, e com o intuito de estimular a troca cultural apontamos como principais estratégias a que o professor pode recorrer o intercâmbio e o debate entre os alunos de modo a que estes tomem contacto com a diversidade cultural que caracteriza o mundo que os rodeia. Contrariamente ao método tradicional de ensino das línguas, que se caracterizava pela leitura e interpretação de textos que reflectiam aspectos da cultura a ensinar, o professor deve tentar activar as estratégias naturais que o aluno possui para que este descubra por si mesmo a importância do contacto com as diferentes culturas. Pretende-se que seja o próprio aluno o organizador e gestor da sua aprendizagem fundamentada nos seus interesses e motivações. Desta forma, todo o material didáctico e as metodologias utilizadas pelo professor deverão ir de encontro ao preenchimento das necessidades do aluno. Assim, consideramos que adquire particular importância o uso de meios não textuais tais como filmes, músicas, peças de teatro, entre outros, uma vez que são estes que despertam maior interesse e curiosidade por parte dos alunos.

Finalmente, o professor de línguas deve tentar promover uma pedagogia intercultural (conteúdos, textos, discussões), entendida como uma comunicação dialogada entre as culturas, numa dialéctica de ... e diferenças. Pretende-se, no fundo, motivar a aceitação de pertença, ou de integração, noutros espaços e contextos sócio-culturais.

4. Pensamos que, de um modo geral, as estratégias que indicámos se adequam, tanto à Língua Materna, como, no nosso caso, à Língua Estrangeira. No entanto, cada uma destas línguas possui características particulares que não devem ser esquecidas. A primeira significa língua da mãe, já que é esta quem, supostamente, mais interage com a criança, e refere-se à língua em que se pensa, com a qual o sujeito interage e se sente mais confortável e seguro. Além disso, ela é também aquela que traduz a comunidade de que o sujeito sente fazer parte. Por oposição, a Língua Estrangeira será aquela em que o sujeito falante se sente menos confortável e que traduz uma comunidade da qual este sente que não faz parte. Esta resulta, portanto, numa língua que surge depois de já se ter um outro primeiro instrumento de comunicação.

Nas aulas de Língua Materna devemos, assim, transmitir aos nossos alunos conhecimentos acerca da língua e da cultura maternas, fornecendo-lhes referências e raízes para que sintam que, realmente, fazem parte daquela sociedade. Por outro lado, não devemos nunca cair no erro de lhes incutir um nacionalismo exacerbado que os leve a fecharem-se e a recusarem qualquer contacto com a diversidade linguístico-cultural mundial. Não devemos criar nos nossos alunos um sentimento purista, mas antes dar-lhes as directrizes necessárias para que possam conhecer bem a sua língua e cultura, de modo a que estes melhor se predisponham a contactar com o outro. Quanto à aula de Língua Estrangeira, esta deve permitir ao aluno precisamente esse contacto com a diferença, mas nunca tentar fazer com que este esqueça a língua e cultura maternas, afirmando que aquela é melhor ou superior a esta.

REFLEXÃO

No que se refere ao módulo da Consciência Comunicativa à Competência Intercultural, achamos que este nos levou, a reflectir sobre a problemática de uma comunicação intercultural. Visto que o seu primordial objectivo é levar futuros professores a tomarem consciência das particularidades daquela comunicação, bem como a conceberem e a experimentarem estratégias didácticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores, podemos afirmar que as actividades por nós realizadas conseguiram, de facto, tornar-nos mais conscientes, não só da necessidade de uma constante intercompreensão com o Outro, não esquecendo os obstáculos que daí poderão advir, como também da importância de fazer chegar essa ideia aos nossos futuros alunos.

Desta forma, e decorrente de um encontro comunicativo intercultural, achamos que se mostrou sobretudo pertinente a elaboração de um diagrama e a caracterização do perfil do comunicador intercultural, ambos relacionados com esta temática. De facto, ambas as tarefas nos fizeram reflectir sobre o quanto essa comunicação é complexa, o que nos poderá ser bastante útil no futuro, quando confrontados com alunos provenientes de diferentes culturas da nossa.

Poderemos, assim, tentar ponderar melhor acerca de quais as atitudes a tomar ou as estratégias a usar na tentativa de compreender essas culturas e línguas diferentes.

Neste sentido, e fazendo agora referência aos alunos propriamente ditos, consideramos também bastante importante a reflexão acerca do desenvolvimento da competência intercultural daqueles. Será, portanto, essencial preparar os alunos para o mundo e para a uma sociedade cada vez mais exigente. Daí que se preconizem determinadas políticas educativas, tais como: iniciação de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico, uma segunda língua estrangeira obrigatória no 3º ciclo, entre outras. Deverão ser desenvolvidas, principalmente, um conjunto de atitudes direccionadas para a tolerância e abertura em relação à diversidade, que levem os alunos a desenvolverem, por conseguinte, as competências comunicativas necessárias para o uso em situações de comunicação intercultural.

Em suma, e embora não querendo desvalorizar os outros, trata-se de um módulo que nos levou, de facto, a reflectir mais profundamente, não só acerca do nosso papel como professores, como também das atitudes a ter e das responsabilidades que daí advirão.

MÓDULO 3

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Este módulo pretende salientar a importância que o conhecimento gramatical e a consciência (meta)linguística do falante/aprendente desempenham na construção da sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas. Para além de uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras, estes conhecimentos permitem uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre as línguas.

No Acto I – O mundo das línguas e das culturas, o professor em formação contacta com as noções de língua, de gramática e de consciência (meta)linguística, identificando e reflectindo sobre diferentes acepções destes conceitos numa dimensão interlinguística. Este acto organiza-se em 4 cenas:

Cena 1 – Língua e Línguas

Cena 2 – Gramática

Cena 3 – Mentalinguagem/terminologia gramatical

Cena 4 – Language awareness/Consciência (meta)linguística.

ACTIVIDADES:

Acto1/ Cena 2

Pretende-se identificar e reflectir sobre diferentes acepções de gramática.

Actividade 1:

Considere as seguintes afirmações e verifique se concorda ou não:

	SIM	NÃO
1. as línguas orais não têm gramática		
2. utilizamos a gramática sem nos apercebermos dela		
3. o crioulo é uma língua sem gramática		
4. qualquer locutor conhece a gramática da sua língua materna		
5. podemos utilizar a gramática de uma língua sem sabermos explicitar as suas regras		
6. a gramática estuda apenas a construção de frases		
7. cada língua só tem uma gramática correcta		
8. a gramática de uma língua modifica-se ao longo do tempo		
9. o conhecimento da gramática ajuda-nos a falar e a escrever bem		
(traduzido e adaptado de B. Grandcolas & M.-T. Vasseur (1999). <i>Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant</i> . Socrates/LINGUA, Action A)		

Actividade 2:

Considere as seguintes definições de gramática, identificando aquelas que acha correctas:

“Conjunto de regras que regem o funcionamento de uma determinada língua. Nela se incluem domínios como os da morfologia e da sintaxe. Não deve ter um carácter normativo mas antes descritivo.”
“Conjunto de regras que nos orienta na utilização da língua. A gramática é como o «professor» que nos ajuda a aplicar essas mesmas regras à língua.”
“Gramática é um conjunto de regras que se aplica tanto no plano oral como no escrito. A gramática de uma língua é apenas aplicável no contexto dessa língua e sofre ao longo do tempo mudanças que acompanham a evolução da sociedade.”
“Gramática é um conjunto de regras numa língua relacionadas sobretudo com a sua sintaxe. A gramática de uma dada língua consiste nas regras básicas acerca da ordem das palavras na

frase, no estudo da própria classificação morfológica e sintáctica das palavras, incluindo ainda a área da semântica.”

“Conjunto de regras que nos permite formar, utilizar e compreender uma determinada língua e o seu funcionamento. Ajuda-nos a identificar as diferentes classes de palavras (nomes, verbos, adjectivos, pronomes, etc.) e o seu uso correcto para transmitir ideias e sentimentos.”

“Conjunto de regras que compõem e definem a estrutura de uma língua de modo a que possa ser compreendida e utilizada por um grupo de pessoas.”

“Conjunto de regularidades de uma língua, cuja sistematização é feita através de regras normativas, onde há referência às excepções às mesmas e que serve de base para o estudo e aprendizagem da língua e que este seja feito de uma maneira uniforme.”

“Estudo das regras que constituem o sistema da língua. Por exemplo, no caso das declinações, se o aprendente não conhecer de antemão as regras a utilizar neste tipo de item gramatical, a frase não terá qualquer validade gramatical e será considerada errada neste aspecto.”

(definições de alunos das Licenciaturas em Ensino de Português-Inglês e em Ensino de Inglês-Alemão)

A que se referem estas definições? Consegue identificar diversas acepções de gramática?

® **Actividade 3:**

Com base nas “afirmações” e nas definições apresentadas, seleccione, justificando, aquelas que lhe dizem respeito enquanto professor de línguas.

De acordo com algumas tipologias, podemos distinguir as seguintes acepções do termo **gramática**:

sistema de regras de funcionamento inerente à própria língua;

descrição da língua:

- para fins linguísticos;
- para fins didácticos;

sistema interiorizado pelo falante:

- em contexto natural (aquisição da LM e, eventualmente, de outras línguas)
- em contexto formal (aprendizagem da LM e de LEs).

(Para mais informações, consultar H. Besse & R. Porquier (1984). *Grammaires et Didactique des Langues*, Paris: Crédif/Hatier e G. Helbig (1993). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. In T. Harden & C. Marsh (Eds.). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch*. München: iudicium)

RESPOSTA:

De acordo com algumas tipologias, podemos distinguir as seguintes acepções do termo gramática:

. sistema de regras de funcionamento inerente à própria língua⇒ neste sentido lembramos a afirmação oito da actividade 1, que nos diz que a gramática de uma língua se modifica ao longo do tempo. Recorremos ainda à afirmação três da actividade 2 que define gramática como “... um conjunto de regras que se aplica tanto no plano oral como no escrito ...” e ainda que “a gramática de uma língua é apenas aplicável no contexto dessa língua e sofre ao longo do tempo mudanças que acompanham a evolução da sociedade”.

. descrição da língua:

- para fins linguísticos⇒ assim como nos é dito na quinta afirmação da actividade 2, esta definição de gramática prende-se com a ideia de ser um “conjunto de regras que nos permite formar, utilizar e compreender uma determinada língua e o seu funcionamento. (...) identificar as diferentes classes de palavras (nomes, verbos, adjectivos, pronomes, etc ...)”. Também na afirmação sete da mesma actividade se encontra esta definição de gramática mais relacionada com o seu fim linguístico, citando: “Conjunto de regularidades de uma língua, cuja sistematização é feita através de regras normativas, onde há referência às excepções às mesmas e que serve de base para o estudo e aprendizagem da língua e que este seja feito de uma maneira uniforme”.

- para fins didáticos⇒ para descrever gramática nesta perspectiva lembramos: a afirmação seis da actividade 2 em que se define gramática como “Conjunto de regras que compõem e definem a estrutura de uma língua de modo a que possa ser compreendida e utilizada por um grupo de pessoas”; e também a actividade cinco da mesma actividade “... e o seu uso correcto para transmitir ideias e sentimentos.”

Neste contexto convém distinguir gramática linguística de gramática pedagógica. Assim, a gramática linguística preocupa-se principalmente e sobretudo com a descrição, a representação e a explicação, da forma mais pormenorizada possível, da natureza e funcionamento das línguas, já a gramática pedagógica, mais ou menos inspirada na primeira mas necessariamente mais selectiva, tem sobretudo em conta o sujeito aprendente. São assim dois tipos de gramática que, embora interdependentes, são relativamente autónomas.

. sistema interiorizado pelo falante:

- em contexto natural (aquisição da língua materna e, eventualmente, de outras línguas)⇒ para caracterizar esta definição podemos recorrer à afirmação dois e cinco da actividade 1, respectivamente: “ utilizamos a língua sem nos apercebermos dela” e “ podemos utilizar a gramática de uma língua sem sabermos explicitar as suas regras “. A ideia que subjaz é a de que a gramática é algo que já existe no indivíduo naturalmente, ou seja, é algo que o falante de uma língua adquire pelo simples facto de pretender comunicar.
- em contexto formal (aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras)⇒ também para caracterizar esta afirmação encontramos duas afirmações, agora na actividade 2, respectivamente a cinco e a seis: “ Conjunto de regras que nos permite formar, utilizar e compreender uma determinada língua e o seu funcionamento. Ajuda-nos a identificar as diferentes classes de palavras (nomes, verbos, adjectivos, pronomes, etc...) e o seu uso correcto para transmitir ideias e sentimentos”; “Conjunto de regras que compõem e definem a estrutura de uma língua de modo a que possa ser compreendida e utilizada por um grupo de pessoas”. Aqui, a maior preocupação reside no desenvolvimento de determinadas competências a nível linguístico no aluno.

No fundo, tendo em conta as definições que analisámos e outros materiais consultados, consideramos que a ideia que subjaz, e que nos deve acompanhar enquanto professores de línguas, é que não se aprende gramática por aprender gramática. Ao fazê-lo tem-se em vista a aquisição de uma determinada competência gramatical, interiorizar um conhecimento gramatical, de modo a adequadamente utilizarmos uma língua. A gramática é essencial no ensino das línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, pois é nela que estas assentam. Ao entender as diferenças existentes nas gramáticas das diferentes línguas, o aluno pode mais facilmente captar as diferenças intrínsecas das línguas.

Deste modo a gramática tanto pode ser assimilada naturalmente como formalmente. Naturalmente, quando o aprendente o faz na sua língua e, eventualmente, em línguas estrangeiras. Formalmente, quer na aprendizagem da língua materna, quer na aprendizagem da língua estrangeira, quando o aluno assimila didacticamente as regras dessa língua. Tanto num contexto como noutro o conhecimento da gramática e a sua aplicação em situações de comunicação deve espelhar o desempenho do falante, uma abertura de espírito e, sobretudo, um domínio da competência linguística. O professor deve ter a capacidade de conseguir levar os seus alunos a que o seu desempenho tenha tanto êxito quer numa língua quer noutra.

REFLEXÃO

A resolução deste módulo demonstrou ser muito pertinente para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem das línguas adequado ao contexto actual e às necessidades e expectativas dos alunos. Embora tenhamos até aqui focado a nossa atenção na componente cultural que está na base de qualquer língua e, que é muitas vezes relegada para segundo plano, não podemos esquecer nunca que a língua também comporta em si uma componente gramatical que é essencial à compreensão e aprendizagem da mesma. É a gramática da língua que vai permitir que nós a percebamos assim como à cultura inerente a esta, permitindo igualmente uma maior flexibilidade na transferência e articulação entre as línguas.

No entanto, vamos verificar que existindo dois tipos de gramática distintos, a gramática pedagógica e a gramática da linguística, a que nos interessa aqui desenvolver é a primeira. A

gramática pedagógica vai diferenciar-se da gramática linguística porque visa a difusão, tendo em conta o aprendente, e recorre a situações concretas interpessoais de emprego real da língua, enquanto que a segunda tem como objectivo a descrição e a explicação do conhecimento, abstraindo-se e deixando de lado tudo o que se relaciona com o contexto real de utilização de uma língua. Por outro lado, a gramática pedagógica é selectiva, pois tem sempre em conta o público-alvo, aspecto este que vai opor-se a uma gramática linguística exaustiva, uma vez que pretende tratar e expor o maior número possível de dados pertinentes. Quanto aos critérios através dos quais se organizam estas duas gramáticas, também vão diferir, sendo que a primeira recorre a critérios de utilização, frequência, familiarização e graus de contraste, e a segunda recorre a critérios de simplificação, generalidade e coerência interna. Ainda caracterizando a gramática pedagógica por oposição à gramática linguística, verificamos que esta última baseia-se nas interrelações entre os diferentes compostos de análise linguística (fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) com o intuito de fornecer hipóteses sobre a natureza e largueza dos universos linguísticos. Em contrapartida, a gramática pedagógica preocupa-se em combinar e relacionar afirmações de diferentes compostos, que mostram como a língua pode funcionar num todo e pode igualmente ser falada pelos locutores. Esta gramática acaba por acentuar as propriedades mais superficiais e próprias de cada língua.

Em conclusão, pensamos que a ideia central que percorre todo este módulo e que nos deve acompanhar enquanto professores de língua é que não devemos aprender gramática pela gramática. Os alunos devem perceber que esta é uma componente fundamental de um organismo mais lato que é a língua e sem o qual esta não poderia funcionar. Deste modo, compete ao professor incutir e desenvolver no aluno uma determinada competência gramatical que lhe permita o uso correcto e adequado da língua. O discente deve ser capaz de perceber que, para poder retirar o melhor partido da enorme variedade de experiências comunicativas que a língua lhe proporciona, tem que conhecer a gramática da mesma. Assim, demonstra ser igualmente fundamental que o professor desenvolva e adopte novos métodos de ensino da gramática, dinâmicos, e que impliquem uma maior interacção e participação do aluno no processo de aprendizagem da gramática. Estes deveriam ainda irradiar de vez a ideia preconcebida dos alunos de que aprender gramática é algo aborrecido e enfadonho e que de nada lhes serve para a vida futura, concepção esta que é, aliás, uma consequência clara do modo como a gramática foi leccionada durante muito tempo.

MÓDULO 4

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E INTERCOMPREENSÃO

Este módulo pretende exemplificar um trabalho didáctico baseado no “conceito de intercompreensão”, no âmbito da leitura e da compreensão escrita. Para tal, o formando tomará contacto com alguns “vectores didácticos” que o ajudarão a renovar a sua prática pedagógica: (i) redefinição dos conceitos de leitura e compreensão de textos escritos, adequando-os às actuais finalidades da educação; (ii) implementação de novas estratégias de ensino de Línguas, ligadas ao desenvolvimento de competências de leitura e de compreensão de textos escritos; (iii) relacionamento da abordagem da leitura e compreensão de textos escritos no ensino de diferentes línguas.

Por outras palavras, pretende-se (i) levar os professores de Línguas a analisarem criticamente as suas práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita nos seus alunos; (ii) preparar os professores para a transferência de estratégias, nos domínios da leitura e compreensão de textos escritos.

No **Acto I – O mundo das línguas e das culturas**, pretende-se familiarizar o professor com conceitos essenciais para o desenvolvimento deste módulo e permitir-lhe estabelecer relações entre eles.

O acto apresenta-se em 3 cenas:

CENA 1 – O conceito de leitura e as suas relações com a compreensão de textos escritos

CENA 2 – Alguns dados relativos à problemática da literacia em Portugal

CENA 3 – O conceito de intercompreensão.

ACTIVIDADES:

Acto 1/Cena 3

Pretende-se levar o professor em formação a tomar consciência do papel que a intercompreensão desempenha no ensino das Línguas e das relações que o conceito mantém com a leitura e a compreensão de textos escritos.

Actividade 1:

Leia com atenção o texto que se segue:

Oprichting van het Comité van de Regio's

Het Comité van de Regio's (CvdR) is een adviesorgaan van de Europese Unie. Het is opgericht op grond van het Verdrag betreffende de Europese Unie (dat in november 1993 in werking is getreden) en is in maart 1994 voor het eerst in voltallige vergadering bijeengekomen. Het bestaat uit 222 vertegenwoordigers van lokale en regionale overheden en brengt advies uit over voorstellen voor nieuwe EU-regelgeving.

Em seguida, responda às seguintes questões:

1. Em que língua foi escrito o texto? Justifique
2. De que trata o texto?
3. Que elementos lhe permitiram responder às questões anteriores?

® Actividade 5:

Tendo em conta o trabalho realizado anteriormente, procure responder às questões a seguir apresentadas:

5. Que tipo de competências e estratégias pensa ter mobilizado para tentar compreender o texto proposto?
6. Que ajudas lhe vieram da sua Língua Materna? E das outras Línguas (Estrangeiras/ Clássicas) que conhece?
7. De que maneira a tarefa realizada o(a) ajudou a tomar consciência das dificuldades que os alunos podem sentir em leitura e compreensão escrita?

8. Que competências, relacionadas com a leitura e compreensão de textos escritos, lhe parece ser importante desenvolver neles? A que estratégias pode recorrer o professor para desenvolver estas competências?
9. Do seu ponto de vista, as estratégias que indicou são adequadas, indiferentemente, às aulas de Língua Materna, Língua Estrangeira e/ou Língua Clássica? Justifique.

RESPOSTA

5. Na tentativa de compreender o texto proposto pensamos ter mobilizado diferentes competências e estratégias. Quanto às primeiras, recorremos a competências linguísticas, que englobam o conhecimento de outras línguas, das suas estruturas sintáticas, da capacidade de estabelecer relações semânticas e reconhecimento etimológico das palavras. Esta activação implica obviamente o recurso à competência metalinguística. Mobilizámos ainda competências socioculturais, respeitantes ao conhecimento que possuíamos relativamente à União Europeia e que foram suscitados pela leitura do texto, nomeadamente através da expressão “Europese Unie”. No que diz respeito às estratégias que mobilizámos, podemos destacar a tradução, através do recurso a dicionários, acompanhada por uma activação permanente do horizonte de expectativas.

6. Quanto às ajudas provenientes da língua materna, embora não nos pareça tão evidente, encontrámos algumas semelhanças a nível da estrutura frásica. Já no que diz respeito à língua latina, encontramos de facto algumas parecenças, não só relativamente à sintaxe (colocação do verbo no final da frase), mas também em relação à construção dos complementos (uso das proposições “in” e “de”) e à origem etimológica das palavras (por exemplo “regio” ou “regionale”). Em relação às ajudas provenientes das Línguas Estrangeiras, podemos referir por um lado o inglês, nomeadamente através do substantivo “november”, do verbo “to be” (is) e das proposições “in” e “over”. Por outro lado, recorremos ainda a alguns conhecimentos que possuímos sobre a Língua Alemã, acerca da formação de palavras.

Por fim, foi-nos ainda útil o Afrikaans. Apesar de não conhecermos a língua reconhecemos a influência desta através de algumas dicas que nos foram fornecidas por um colega conhecedor da língua.

7. Através da tarefa realizada verificámos que efectivamente este texto nos vai mostrar o género de obstáculos com os quais os nossos alunos se podem vir a confrontar em relação ao processo de leitura e compreensão escrita. De facto, perante um texto escrito numa língua que nos é estranha fomos obrigados a recorrer a determinadas competências e estratégias para o compreendermos. Esta activação de competências e estratégias é vista como algo positivo no processo de ensino-aprendizagem, contudo o professor deve manter-se atento às dificuldades evidenciadas pelos alunos de modo a poder dar uma resposta adequada às mesmas. Enquanto futuros professores tomamos consciência de que as dificuldades que sentimos serão provavelmente as mesmas que os nossos alunos sentirão perante uma actividade semelhante.

Assim, consideramos que algumas das dificuldades que poderão surgir mais frequentemente, e às quais o professor deve estar atento, são: a incapacidade de apreender o conteúdo global do texto, decorrente de um “fraco” conhecimento relativamente ao contexto no qual este se insere (cultura geral); o “não domínio” de uma grande parte dos significados das palavras que constituem o texto, bem como das suas regras de sintaxe, dos elementos que criam a coesão e a coerência do texto, entre outros.

Ora, estas dificuldades surgem não só em relação a textos escritos em Línguas Estrangeiras, mas também em relação a textos escritos em Língua Materna (apesar destas dificuldades serem mais evidentes no processo de leitura e compreensão escrita de textos em Língua Estrangeira). De facto, constatamos frequentemente que os alunos, apesar de supostamente dominarem a Língua Materna (português), têm muita dificuldade em entenderem muitos dos factos que lhes são apresentados. Normalmente, esta dificuldade decorre de uma “lacuna” por parte do aluno, relativamente ao assunto de que trata o texto, mas pode ter também a ver com o uso de uma terminologia que não lhes é familiar, ou com o desconhecimento de algumas regras de sintaxe, que são essenciais para uma compreensão eficaz do texto. Contudo, todas estas dificuldades se

tornam mais evidentes quando os alunos se deparam com um texto que está escrito numa língua que não lhes é familiar.

Em suma, o aluno tem sobretudo que se identificar com aquilo que lê, ou seja, os textos devem reflectir um pouco o universo de referências do aluno pois, para este, ler algo com o qual não se identifica ou não conhece é extremamente difícil e desmotivante. É necessário ainda desenvolver nos alunos um espírito crítico e reflexivo, de modo a que possam efectuar leituras em consciência.

8. Quanto às competências de leitura e compreensão de textos escritos em Língua Estrangeira, parece-nos importante a detecção e utilização dos saberes pré-adquiridos pelos alunos, promovendo nestes uma atitude autónoma ao nível da leitura e interpretação de textos. Através desta análise será possível ao professor tomar consciência das características particulares dos alunos, permitindo-lhes assim adequar os seus métodos às mesmas.

Mais concretamente, consideramos como competências fundamentais que devemos promover nos alunos, relacionadas com a leitura e compreensão de textos escritos, as seguintes: a competência linguística, que consiste num corpo de conhecimentos e capacidades relacionados com a produção e interpretação de frases correctas, cujo valor semântico é normalmente determinado de acordo com as regras do sistema linguístico; a competência sociolinguística, relacionada com a produção e interpretação de enunciados adequados à situação de comunicação, cujo valor comunicativo é determinado por factores contextuais; a competência discursiva, relacionada com a construção e interpretação de textos coesos e coerentes de diferentes tipos, em função do seu valor pragmático; e finalmente a competência estratégica, relacionada com a resolução criativa de problemas de comunicação, pelo uso estratégico de recursos verbais e não verbais disponíveis, em função de objectivos comunicativos.

O professor poderia, por exemplo, fazer associar o texto que pretende que seja interpretado a figuras ou elementos paratextuais, de forma a que os alunos se apercebam de como estes elementos concorrem para uma mais fácil percepção do contexto e, consequentemente, uma descodificação eficaz do seu conteúdo.

9. Quanto às estratégias indicadas e à sua adequação às aulas de Língua Materna, Língua Estrangeira ou Língua Clássica, consideramos pertinente fazer algumas reflexões. Consideramos que as referidas estratégias são adequadas a todas as aulas de línguas já que elas se complementam. Por exemplo, ao comparar dois textos, um em Língua Materna e um em Língua Estrangeira, o aluno toma consciência das diferenças, mas também das semelhanças que ambas as línguas encerram. Assim, o ensino e a aprendizagem das línguas torna-se um desafio mais interessante e culturalmente empenhado.

Contudo, devemos ter em conta a especificidade inerente a cada uma delas. Em primeiro lugar, há que proceder a uma análise relativamente às competências que o aluno possui nas diferentes línguas. A partir desta análise iremos detectar o estágio em que se encontra o aluno, adaptando e especificando as estratégias a utilizar.

Para além disto, estas estratégias devem adequar-se ainda às particularidades de cada aluno sobretudo no que diz respeito à sua capacidade de desenvolver métodos autónomos que lhe permitam interpretar o texto.

REFLEXÃO

Relativamente ao módulo “Estratégias de Leitura e Intercompreensão”, após a resolução da actividade que nos foi proposta, chegámos efectivamente a uma série de conclusões. Antes do mais, convém relembrar os objectivos enunciados no início do referido módulo. Pretendia-se essencialmente, levar os professores de línguas a analisarem criticamente as suas práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita nos seus alunos e preparar os professores para a transferência de estratégias, nos domínios da leitura e compreensão de textos escritos.

Efectivamente, o presente módulo pareceu-nos bastante pertinente na nossa formação de professores de línguas, na medida em que nos fez reflectir acerca de toda esta problemática da leitura e compreensão de textos escritos. Foi curioso notar que, confrontados com um texto que

nos era completamente estranho, ficámos a perceber melhor a perplexidade dos nossos alunos, quando por nós colocados numa situação idêntica. Assim, foi através das competências que activámos para “descodificar” o texto, que percebemos exactamente quais as competências que, enquanto professores, teremos de tentar desenvolver nos nossos alunos, e a partir destas, descobrir ainda as estratégias mais eficazes no processo de desenvolvimento dessas mesmas competências.

No fundo, consideramos este módulo como possuindo uma pertinência fulcral na formação de professores por dois motivos essenciais, em primeiro lugar, como promoção de uma atitude mais tolerante do professor, relativamente às dificuldades dos seus alunos e também para uma melhor formação no que diz respeito à forma como deve gerir o processo de ensino-aprendizagem, direccionando-o para o sucesso dos seus alunos, neste caso concreto, no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos. Por fim, não devemos esquecer que toda esta problemática se encontra inserida num tema mais geral denominado “Intercompreensão em Línguas e Formação de Professores”, como tal, há que ter em conta que esta reflexão acerca das estratégias de leitura e intercompreensão tem como principal linha de força uma educação intercultural. Neste sentido, pretende-se, para além de tudo aquilo que foi referido, que o professor de línguas seja capaz de promover nas suas aulas este tipo de educação, desenvolvendo assim nos seus alunos o tal perfil do comunicador intercultural. Esta ideia é efectivamente importante pois, como já referimos em momentos anteriores do presente trabalho, estamos cada vez mais a caminhar para a concretização da tal ideia da “Aldeia Global” e, bem como já é contemplado na Política Linguística Europeia e mesmo na Política Linguística Portuguesa, todas as metodologias e estratégias do ensino das línguas devem ser repensadas e direccionadas para uma nova abertura. Uma abertura à diversidade e ao diálogo intercultural

Anexo A – 3

Diário

3.1. Diário AL.....	45
3.2. Diário CL.....	65
3.3. Diário ES.....	77
3.4. Diário JO.....	89

Descrição:

O *diário*, enquanto instrumento transdisciplinar de formação, fazia parte das tarefas a desenvolver pelos futuros professores de línguas no contexto de duas disciplinas da área da Didáctica de Línguas: Educação em Línguas (1.º Semestre) e Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre), no ano lectivo 2001/2002 (4.º ano da licenciatura).

Introdução ao diário (instrução):

O diário é um registo individual e quinzenal, compreendendo um mínimo de 6 entradas por semestre, obrigatoriamente datado, das impressões, expectativas, vontades, disponibilidades sentidas aquando de acontecimentos de formação que considera importantes relativamente ao percurso efectuado na construção do conhecimento em didáctica de línguas.

Pretende-se que seja capaz de examinar criticamente o seu percurso de formação, estruturando experiências, conhecimentos e aprendizagens em torno das questões levantadas pela educação em línguas.

Esta reflexão crítica poderá organizar-se com base em:

- Experiências pessoais (viagens, ambientes familiares, leituras,...);
- Experiências de formação (disciplinas frequentadas, trabalhos realizados,...);
- Outros aspectos.

3.1. Diário AL

3.1.1. Disciplina: Educação em Línguas (1.º Semestre, 2001/2002)

29-10-01

Antes de mais nada, gostaria de dizer que me encontro um pouco receosa relativamente a esta actividade que só agora inicio. De facto, apesar de não pôr em causa a importância deste diário, a verdade é que recai sobre mim o peso da preocupação em escrever algo que tenha realmente significado e que me possa ajudar neste meu percurso enquanto futura professora (já para não falar no facto de que me sinto um pouco incomodada cada vez que me lembro que alguém vai efectivamente ler este diário e atribuir-lhe uma nota). Vou, contudo, procurar abstrair-me e tentar reflectir acerca daquilo que neste momento mais me preocupa.

Assim, vou começar exactamente por uma questão que nos foi levantada numa das primeiras aulas teóricas e que diz respeito à razão pela qual escolhemos um curso de formação de professores.

Esta questão fez-me, de facto, reflectir um pouco. Não só porque não estava a contar que ela fosse feita numa disciplina com um nome como "Educação em Línguas" – inicialmente, sem qualquer conhecimento acerca da disciplina, considerava que esta seria uma aula igual a tantas outras, onde o professor se limita a falar e os alunos a tomar notas (surpreendeu-me, de facto, pela positiva, ainda que a minha reacção tenha sido a de não dizer absolutamente nada) –, mas também pelo facto de que, desde que entrei para a Universidade, nunca ninguém tinha levantado o problema. Penso mesmo que esta é uma questão que nem sequer é muito discutida entre os próprios alunos.

Desta forma, e através do exercício proposto pela docente (criar um máximo e uma metáfora que definissem o tipo de professor que queremos ser) tomei pela primeira vez consciência que nunca reflecti seriamente acerca do assunto. Não que a escolha da minha profissão tenha sido feita inconscientemente, mas a verdade é que também nunca a tinha posto em causa. Desde pequena que digo que quero ser professora; desenvolvi desde cedo um gosto profundo pela área das letras (especialmente pela literatura), gosto este que me levou a um impasse no 12ºano, pois não me conseguia decidir por que língua estrangeira havia de optar (Francês ou Inglês). Entrei na universidade, no curso de Português-Inglês, e nem a perspectiva do desemprego me fez diminuir o gosto/interesse pela profissão (apesar de pontualmente algumas dúvidas me surgirem relativamente à actividade em si).

Em suma, SER professora de línguas (português, inglês, francês ou outra) nunca esteve em causa. O problema surgiu quando a questão foi colocada de outra forma: que TIPO de professora queres ser?

Muitas vezes, ao longo do meu percurso enquanto estudante, fui associando à "imagem perfeita" do professor uma série de atitudes e competências que eu via nos meus professores e ia seleccionando (recusando, portanto, seguir aquelas que eu considerava "reprováveis" ou "menos perfeitas"). Contudo, esta idealização do professor que eu fui criando está muito longe de ser algo concreto, pois verifiquei que não consegui elaborar uma resposta minimamente "aceitável" para a pergunta "que tipo de professor queres ser?"

Desta forma, cheia de dúvidas e um pouco baralhada pelo facto de ter chegado à conclusão de que, muito provavelmente, já não ter tantas certezas como achava que possuía, acabei por elaborar uma máxima e criar uma metáfora para a actividade do professor mais ou menos de acordo com aquilo que eu até aqui considerava ser a profissão docente.

Máxima: Ensinar e aprender, ajuda-nos a crescer.

Metáfora: O professor é como um mestre de obras, responsável pela construção de bons "alicerces" nos alunos (=casa).

No que diz respeito à máxima, a ideia que está subjacente é o facto de que estes dois processos acompanham o professor durante toda a sua vida. Daí que, ao contrário do desenvolvimento físico, o professor continue sempre a crescer em termos do conhecimento. Os dois processos (ensinar e aprender) encontram-se dependentes um do outro e, quanto a mim, é isso que determina o sucesso da actividade do professor. Um professor sem dominar os conteúdos não é um bom profissional; contudo, o conhecimento de nada lhe vale se ele não o transmitir ou aplicar. Acho que se pode dizer que esta é a natureza do professor: um desejo constante pelo aprofundar de conhecimentos e uma necessidade intrínseca de os transmitir.

Quanto à metáfora, deve dizer que, após ouvir outras que foram sendo enunciadas na aula, considero a minha um pouco "pobre". Não nego a importância do professor enquanto "mestre de obras", o qual, com todo o seu esforço, vai estruturando e solidificando os alicerces dessa grande casa que é o aluno. Contudo, parece-me agora uma visão um pouco "fria" e demasiado prática do professor. Muito provavelmente, optaria, neste momento, por aquela metáfora que diz que o professor é como um "maestro" que dá vida a uma nova peça musical. Na verdade, o maestro tem o poder de combinar maravilhosamente as notas, as armações de clave, os diversos instrumentos e os vários instrumentistas de forma a que, no fim, o resultado seja como que uma grande voz em uníssono. Da mesma forma, o professor deve ser aquele que vai "dirigindo" o aluno com a finalidade de o transformar numa bonita "melodia".

Ora, com a apresentação desta segunda metáfora, pretendo demonstrar que, na actividade do docente as coisas não podem ser encaradas de uma forma tão séria, mas sim de uma forma mais alegre e "harmoniosa".

Todavia, mesmo após a apresentação destas metáforas não me sinto ainda capaz de enunciar as principais características que gostaria de ver desenvolvidas em mim enquanto futura professora.

Talvez no final deste meu diário consiga elaborar uma definição ou uma caracterização do tipo de professora que quero ser.

Por hoje é tudo. Espero que lá para a frente já consiga ter umas ideias mais nítidas e consistentes relativamente a este e a outros assuntos que possam surgir. Espero, pelo menos, que no fim desta actividade eu sinta exactamente aquilo que eu senti quando, passados alguns anos de ter escrito o meu próprio diário, me ri das coisas que lá tinha escrito. Parece-me que é um sinal de evolução, de que as coisas não ficaram como estavam, enfim, de crescimento.

04-11-01

Hoje, em conversa com uma amiga minha, fiquei a saber que o incidente de 11 de Setembro do presente ano foi já apelidado por algumas pessoas como sendo uma espécie de representação do "episódio" bíblico da Torre de Babel. As razões pelas quais esta denominação terá surgido não me interessam particularmente, uma vez que o incidente foi causado por um acto terrorista que, como qualquer outro acto do género não tem explicação possível. Contudo, a analogia deixou-me a pensar...muito provavelmente pelo facto de que temos estado a reflectir (na realização do trabalho do ILTE) acerca de temas que focam também esta problemática da Torre de Babel, embora num contexto completamente diferente.

Assim, na actividade acerca da Competência Plurilingue encontramos uma citação que diz: "*Babel não é uma maldição, nem uma praga; Babel é a própria condição comunicativa do ser humano*" (Gomes, 1993: 82).

Ora, se há alguma relação entre as Torres Gémeas do World Trade Center e a imagem da Torre de Babel, eu penso que esta só pode ser entendida como algo positivo e que reflecte a tal "condição comunicativa do ser humano".

Quem, como eu, teve a oportunidade de visitar Nova Iorque e as Torres, poderá certamente afirmar que, não só a cidade, mas também (e sobretudo) as Twin Towers são (no caso das Torres, eram) o mais perfeito exemplo de como o Homem pode viver em harmonia com a diferença. De facto, em Nova Iorque, e à semelhança do que acontece em todo o país, podemos encontrar pessoas provenientes de todas as nacionalidades, grupos étnicos, religiões, etc. Só a título de exemplo, no elevador que eu utilizei para chegar ao topo de uma das torres pude identificar pessoas vindas de países diferentes (tais como portugueses, espanhóis e italianos, as quais reconheci pela língua que falavam) e também de religiões diversificadas (neste caso estou a referir-me em particular a um grupo de judeus que era facilmente identificado pela forma como trajava e pelas pastas algemadas a seus pulsos). Isto para não falar na cidade em si, onde penso que o chamado "melting pot" ou "salad bowl" é perfeitamente visível.

Aquilo que na altura me impressionou mais, e que não me cansei de repetir quando cheguei a Portugal, foi o facto de nas ruas de Nova Iorque não se ouvir apenas falar o inglês, mas

sim um conjunto de várias línguas que à partida nada parecem ter a ver com os Estados Unidos. A verdade é que na altura em que lá estive tinha pouca ou nenhuma consciência da complexidade que constitui a população nos Estados Unidos. Com apenas 17 anos e com uma visão um tanto ou quanto deturpada da cidade de Nova Iorque (uma consequência directa dos filmes americanos com os quais somos "bombardeados") pensava que lá encontraria apenas aquele protótipo do cidadão americano. Qual não é o meu espanto quando nessa mesma cidade encontro zonas como as de "Little Italy" ou Little China" ou quando me cruzo na rua com pessoas que não parecem corresponder em nada à imagem que eu tinha criado dos americanos.

Ao contrário do que me tinham dito, não senti qualquer receio em passear pelas ruas da cidade e posso mesmo dizer que, embora o ambiente me fosse completamente estranho, senti-me completamente "em casa", à vontade. Eu estava num país que não era o meu e falava uma língua diferente da oficial mas isso não causava qualquer tipo de estranheza às pessoas que me rodeavam. Todos estes aspectos eram vistos com naturalidade e descontração.

É então neste sentido que posso, com quase toda a certeza afirmar, que o World Trade Center, enquanto um dos "monumentos" mais emblemáticos dos Estados Unidos, é (mesmo após a sua destruição) um dos mais perfeitos exemplos de como se deverão estruturar as sociedades do futuro. A construção de novas "Torres de Babel" não é certamente uma praga, como afirma o autor, mas sim algo inevitável e da qual está dependente a sobrevivência da Humanidade. Vejamos como o incidente de 11 de Setembro não atingiu só uma nação ou povo, mas sim todo o mundo (directa ou indirectamente).

Esta pequena reflexão acerca deste assunto leva-me a concluir que não são as barreiras linguísticas que causam mais entraves à relação entre os povos, mas que, pelo contrário, é a incapacidade de nos pormos no lugar dos outros que nos leva, muitas vezes, a recusar estabelecer um diálogo com eles e, em última instância, a considerar que "Babel" é, na realidade, uma maldição.

17-11-01

A razão que me leva hoje a escrever é essencialmente o facto de "sentir" que se verifica uma certa 'desarticulação' entre as aulas teóricas e as aulas práticas. De facto, e apesar de não se aplicar exclusivamente às aulas de Educação em Línguas (até porque na disciplina de Didáctica do Português isto ocorre de uma forma muito mais evidente e, se calhar, com consequências mais sérias), a verdade é que tenho vindo a notar que as aulas teóricas têm andado um pouco desfasadas das aulas práticas. Embora compreenda que a realização do trabalho relativo ao projecto do ILTE não pode ser adiado até que as aulas teóricas acerca dos temas que a actividade comporta tenham sido dadas, a verdade é que isto causa-nos algum transtorno em termos práticos.

Tal como temos visto na Didáctica do Português, reconheço que é importante que a aprendizagem parta dos conhecimentos prévios dos alunos acerca das temáticas a abordar. Esta será, provavelmente, uma das finalidades na realização da própria actividade, ou seja, ver como é que os alunos conseguem resolver determinada actividade partindo unicamente dos conhecimentos já adquiridos e da sua própria experiência de vida.

Contudo, penso que se se verificasse uma melhor articulação (em termos cronológicos) entre as unidades temáticas leccionadas nas aulas teóricas e as actividades realizadas nas aulas práticas, isto poderia trazer alguns benefícios nomeadamente na questão do tempo. De facto, embora o professor nos tenha dito que a realização desta tarefa ocuparia essencialmente o tempo de aula, a verdade é que esta acabou por nos tomar algum tempo mais do que aquele que inicialmente estávamos a contar dispensar. Não porque o que tivéssemos feito estivesse mal, mas porque a nossa consciência nos obrigava a voltar a trás para confirmar (e, se possível, complementar) aquilo que tínhamos realizado.

Posso, com quase toda a certeza, afirmar que isto teve resultados positivos em termos de aquisição de conhecimentos, mas dado que nos encontramos num ano em que os trabalhos das diversas disciplinas quase se "atropelam" uns aos outros, penso que se houver uma melhor coordenação neste sentido teremos maiores possibilidades de nos dedicarmos mais "afincadamente" na realização de cada um dos trabalhos que se nos apresentam.

25-11-01

Visto que me encontro em fase de preparação para a reflexão a efectuar na próxima Terça-feira, resolvi deixar aqui expressas algumas das ideias que me foram sendo suscitadas pela leitura do excerto de Maria Ausenda Babo e que, de certa forma, têm sido objecto de reflexão nas últimas semanas (através da realização do referido trabalho do ILTE).

Assim, parece-me que este pequeno excerto foca três aspectos essenciais: 1) as funções que as línguas desempenham (em particular, a língua inglesa); 2) as finalidades presentes no ensino das línguas; 3) a necessidade de combater uma certa visão estereotipada das línguas, fundada em juízos de valor.

Ora, se considerarmos que é através da linguagem verbal que o Homem constrói a complexidade do seu mundo cultural e social (ultrapassando, portanto, o quadro da mera sobrevivência biológica), podemos então afirmar que o conhecimento das línguas não apenas uma das vias para se estabelecer a comunicação entre povos, mas sim "a via" por excelência. É, de facto, a linguagem verbal que nos distingue enquanto seres humanos/racionais e cuja principal característica reside precisamente numa necessidade constante de nos relacionarmos com os outros. Na verdade, nós não somos ninguém sem os outros. Eu não consigo imaginar o que seria

se não tivesse uma família, um grupo de amigos, pessoas com quem conversar. Nós só existimos porque os outros também existem.

Ora, esta necessidade que eu considero ser intrínseca a cada indivíduo, tem-se tornado cada vez mais evidente com o fenómeno da Globalização. Ao vivermos num mundo que a cada dia se torna mais pequeno, somos obrigatoriamente forçados a relacionarmo-nos com o outro, seja ele nosso vizinho ou não.

Foi, então, neste sentido que o mundo assistiu ao nascimento do inglês como língua franca, como língua universal, cujo objectivo seria estabelecer a aproximação entre os diferentes povos e que se traduziu na (quase) "imposição" de um sistema linguístico que é, hoje em dia, partilhado por uma grande parte dos falantes do mundo.

Contudo, e apesar de considerar que a língua inglesa tem facilitado a comunicação entre povos, tenho que concordar com a autora quando esta realça o carácter meramente "instrumentalista" daquilo que ela denomina de "esperantínglês mundialista". Ou seja, a língua inglesa tem garantido, na maior parte das vezes, o sucesso das trocas verbais, mas tem, por seu turno, em inúmeras outras vezes, dificultado as trocas culturais. Se tivermos em consideração a forma como geralmente o ensino da língua inglesa é efectuado no nosso país, facilmente constataremos que o seu principal objectivo tem sido fornecer aos seus alunos um sistema linguístico que lhes garanta a sobrevivência num mundo cada vez mais exigente.

Todavia, a mera competência linguística não parece ser, por si só, suficiente para o estabelecimento de uma verdadeira comunicação entre povos. Esvaziada de qualquer componente cultural, a aprendizagem de línguas estrangeiras promove, muitas vezes, não só a criação de opiniões estereotipadas (e preconceituosas) em relação a outros povos/culturas, mas também a incapacidade de compreender totalmente uma série de enunciados com os quais podemos eventualmente ser confrontados. Por exemplo, um aluno cuja língua materna seja o português só compreenderá claramente o provérbio americano "a penny saved is a penny earned" se possuir um conhecimento razoável da cultura americana.

Ora, isto conduz-nos à ideia de, embora importante, a tradução linguística implica, em si mesma, uma perda cultural. Quantas vezes já não nos aconteceu rirmo-nos de uma "piada" dita num filme falado em língua inglesa, e que, devido a uma tradução pouco adequada ou à total impossibilidade de se traduzir a expressão/enunciado em questão (devido ao facto de não haver um correspondente na língua de chegada), não percebida pelo restante auditório (que não possui qualquer conhecimento em relação à língua inglesa)?

Chegamos, portanto, à conclusão que a língua não pode ser dissociada da cultura, da qual ela é, aliás, um reflexo. Assim, e tal como a autora o afirma, a aprendizagem de línguas estrangeiras deverá ser direccionada para um objectivo muito mais ambicioso: a compreensão da dimensão do Outro. Ou seja, desenvolver no indivíduo os princípios de tolerância, respeito, compreensão, abertura, empatia...entre muitos outros.

Penso que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve, antes de mais nada, levar-nos a questionar a nossa versão de "verdade" (será que, por exemplo a minha verdade é a verdade do povo afegão?), a questionarmo-nos sobre qual é o preço a pagar por pertencermos a uma determinada comunidade linguística (será que as comunidades linguísticas que não tenham acesso a uma determinada língua acabarão por ser esquecidas/discriminadas?), a perguntarmos se o uso que fazemos das línguas e culturas que conhecemos/dominamos será feito em favor da tolerância e do entendimento ou, pelo contrário, em favor dos nossos próprios interesses políticos, económicos e sociais.

É, então, neste sentido que se torna imperativo o conhecimento de línguas estrangeiras, uma vez que este não só nos permite comunicar mais eficazmente com os outros, como também (e sobretudo) nos transforma em pessoas mais ricas, conscientes e capazes de entender a diversidade/heterogeneidade não como uma barreira ou muro que nos separa, mas sim como algo a que também pertencemos (e que caracteriza, pela positiva, o nosso planeta).

Tendo em conta tudo o que fui dizendo, resta agora refutar a ideia de que existem "línguas de primeira" e línguas de segunda".

Como sabemos é atribuído um valor diferente às línguas consoante o número de falantes que possuem, o lugar que ocupam em poderosos centros administrativos, económicos ou políticos, entre outros critérios. Contudo, estas divisões não passam de meras convenções criadas pelo Homem para "compartimentar" as diversas línguas. Esta é, aliás, uma característica do ser humano: criar categorias, realizar estatísticas... numa tentativa de criar uma certa ordem (social, política, económica ou linguística).

Pode-se, contudo, concluir que as línguas não podem ser descritas em termos hierárquicos, uma vez que todas assumem um papel de destaque neste projecto global de intercompreensão. Desta forma, o "universo linguístico" do mundo actual não é mais do que um "puzzle" gigantesco onde cada peça (=língua), independentemente do seu tamanho, formato ou lugar que ocupa, tem um valor essencial e insubstituível.

11-12-01

Começámos hoje a determinar alguns dos detalhes para a preparação da sessão a desenvolver no L@LE. Estou bastante entusiasmada com a ideia, não só porque considero que a sessão tem em si algum valor, mas também porque, pela primeira vez, desde que entrei para a Universidade, me encontro envolvida num projecto que pode vir a ter uma realização concreta. Mesmo que a sessão não seja seleccionada para vir a ser aproveitada por outros professores, só o facto de que, ao realizar esta actividade, estou a elaborá-la em função da sua possível utilização já torna todo o esforço gratificante.

Acho que uma das coisas que, por vezes, aborrece os alunos é empenharem-se arduamente na realização de trabalhos sabendo perfeitamente que estes não vão ter utilidade para ninguém, visto que o seu destino é a cave de um departamento nos 5 anos mais próximos e, muito provavelmente, o lixo numa fase posterior.

Ainda estamos numa fase muito embrionária do nosso trabalho mas, embora já tenha constatado o esforço e empenho que este nos exigirá, esta parece vir a ser a actividade que mais gozo me proporcionará. Espero, muito sinceramente, que a sua realização vá de encontro às minhas expectativas.

22-12-01

Tal como nos foi sugerido pela docente das aulas práticas, hoje vou falar um pouco acerca daquilo que eu considero ser um bom professor e um bom aluno (de línguas).

No que diz respeito àquilo que eu considero ser um bom professor, devo dizer que será muito mais fácil defini-lo por oposição a um "mau" professor. De facto, parece-me mais fácil enunciar as características que não gosto de ver num professor; isto não porque as minhas experiências neste campo tenham sido abundantes, mas porque, possivelmente, foram aquelas que mais me marcaram.

Assim, começaria por dizer que um "mau" professor é, antes de mais nada aquele que não gosta daquilo que faz e que não tem capacidade para, pelo menos, o disfarçar. A desmotivação é, para mim, como um jogo de dominó: rapidamente se estende a todas as outras peças, que neste caso são os alunos. Para além disso, um mau professor é aquele que é desorganizado, injusto, cínico, aquele que humilha os alunos por não possuírem os conhecimentos que considera que estes já deveriam possuir (independentemente de saber se estes têm ou não, de facto, obrigação de os ter adquirido), aquele que se limita a transmitir informações, que não revela uma atitude semelhante para com todos os alunos (demonstrando, portanto, preferências que têm, normalmente, expressão visível nas notas), entre muitas outras coisas.

Por posição, a principal característica a destacar num "bom" professor é, sem dúvida, a sua paixão pela actividade que desempenha. Este é um aspecto que determina em muito uma grande parte das outras competências que devem ser desenvolvidas pelo docente para que este se possa 'tornar' num "bom" profissional. A esta componente acrescentaria eu o "orgulho". Na verdade, tal como em qualquer outra profissão esta é uma condição essencial para o sucesso da prática educativa. As restantes características que apresento como concorrentes para a formação de um "bom" professor encontram-se exactamente nas antípodas das que enunciei para o "mau" professor. Desta forma, concluirei dizendo que o "bom" professor é aquele que através de todas as suas atitudes (dentro e fora da sala de aula) consegue motivar o aluno para a aprendizagem, de forma que esta não seja encarada como algo demasiado penoso ou aborrecido.

No que diz respeito à segunda questão, foi-nos pedido que a apresentássemos de acordo com uma perspectiva pessoal, ou seja, que enunciássemos as qualidades e os defeitos que em nós detectamos enquanto aluno de línguas.

Quanto às qualidades, penso que a que me terá acompanhado desde cedo terá sido a curiosidade em relação às línguas e, mais propriamente, às suas respectivas culturas. Na verdade, houve sempre em mim uma vontade de perceber algo mais não só sobre a minha própria língua e cultura, mas também sobre outros países, e de estabelecer contacto com pessoas que não falam a mesma língua que eu. Isto terá também a ver com o facto de, desde muito cedo, ter estado em contacto com emigrantes oriundos quer dos Estados Unidos quer da França.

Houve uma altura em que a este prazer que sinto com a aprendizagem das línguas se associou também a necessidade. Hoje em dia é praticamente impensável "sobreviver" num mundo como o nosso sem deter um conhecimento razoável de pelo menos uma língua estrangeira. Contudo, aquilo que melhor me caracteriza enquanto aluna de línguas é a persistência, o trabalho e o esforço, a vontade que não me deixa desanimar.

Já no que diz respeito aos defeitos ou dificuldades que se me apresentam devo destacar sobretudo a falta de confiança em mim mesma, que é muito mais visível quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira. Se, por um lado, considero que esta falta de confiança pode ser uma mais valia (ao fazer com que eu me dedique com mais empenho à aprendizagem da língua), a verdade é que em situações concretas de comunicação esta pode causar-me algum embaraço. Para além disso, considero que muitas vezes no meu percurso enquanto estudante fui negativamente influenciada por um professor menos dinâmico ou pouco motivador. Não sei se não terá sido, na verdade, o facto de ter tido sempre professores mais "interessantes" e dinâmicos a inglês (por oposição ao francês) que me influenciou na escolha do curso no final do 12º ano.

Por fim, resta referir que o meu percurso enquanto estudante de línguas ficou um pouco mais pobre dada a falta de opções. Ou seja, nas opções que nos são apresentadas na área de Humanidades não nos é permitido, por exemplo, escolher latim e alemão se estivermos a frequentar inglês e francês. Esta foi, para mim, uma grande perda. Para poder ter latim (que eu considerava ser essencial para a minha formação enquanto futura professora de português - algo que nunca esteve em causa) fui "impedida" de frequentar o alemão (era exigido que escolhesse ou a disciplina de história ou a de geografia). E... quem sabe... se a escola tivesse à disposição um maior leque de opções (tais como espanhol ou italiano) o meu percurso poderia muito bem ter sido outro.

Em género de conclusão, posso afirmar que o percurso dos estudantes de línguas é em grande parte determinado pelas suas atitudes em relação ao mesmo, mas que a escola e os professores têm também a sua cota parte de responsabilidade na forma como o processo se desenrola.

05-01-02

A actividade de programação de uma sessão a realizar no L@LE tem, na verdade, excedido todas as minhas expectativas. O único aspecto que tenho a lamentar é, de facto, o pouco tempo de que dispomos para o tornar mais completo. A falta de tempo obriga-nos a deixar apenas referenciado nas "observações" a importância de encontrar um registo áudio de outras variantes, cuja lacuna mais evidente, é sem dúvida, a do Mirandês, a apresentar um registo áudio muito breve (e, portanto, lacunar) do regionalismo murtoseiro, entre outros aspectos de menor importância, mas que poderiam ser perfeitamente colmatados se dispuséssemos de mais algum tempo.

Não obstante estas pequenas "falhas", a actividade parece estar a correr muito bem.

Penso que este tipo de actividades deveria ocorrer mais vezes ao longo do nosso percurso académico, uma vez que estas acabam por desenvolver em nós as capacidades de criatividade e dinamismo que são tão necessárias na actividade docente. Estas sessões, para além de tornarem o ensino mais agradável encontram-se também de acordo com a perspectiva construtivista da aprendizagem tão amplamente defendida nos nossos dias. São, portanto, uma mais valia para todos nós: professores e alunos.

Bem, por este semestre é tudo.

3.1.2. Disciplina: Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre, 2001/2002)

10-03-02

Antes de me referir exactamente ao assunto que me leva hoje a reiniciar a elaboração deste diário de aprendizagens, gostaria de fazer uma breve referência à disciplina de Educação em Línguas. De facto, só agora me sinto em condições de fazer um balanço relativamente à importância (ou não) que esta disciplina teve no meu percurso de formação (pessoal e profissional). Devo dizer que a disciplina de Educação em Línguas me surpreendeu muito pela positiva. Como penso que já referi na primeira parte deste diário, a principal razão desta surpresa foi o facto da disciplina ser caracterizada por uma forte componente prática. Estou ciente de que muitos dos meus colegas discordariam desta opinião. No entanto, considero que esta disciplina terá, porventura, sido a primeira em que nos foi dada a possibilidade de “metermos a mão na massa” – estou a referir-me concretamente à sessão desenvolvida para o [L@LE](#), que, quanto a mim, constituiu o momento mais interessante de toda a cadeira.

Em termos gerais, considero que o grande contributo de Educação em Línguas no meu percurso de formação foi ter-me “alargado os horizontes”. Na verdade, até aqui, quando pensava

na possível realização de um mestrado, tinha quase a certeza absoluta que este teria obviamente que ser feito dentro da área das literaturas. Hoje, após as aulas de Educação em Línguas (da realização da sessão para o [L@LE](#) e da apresentação dos projectos em desenvolvimento neste mesmo laboratório) já não tenho a certeza. A própria matéria leccionada durante as aulas teóricas (com a qual eu me identifiquei totalmente) acabou por suscitar em mim um interesse pela temática do multiculturalismo e por alterar a concepção que possuía em relação àquilo que deve ser um professor de línguas. Assim, apesar do meu gosto pela literatura não ter desvanecido, acho que este foi “ultrapassado” por outras prioridades. Já não me revejo tanto na professora que ajuda apenas os alunos a interpretar um texto, mas sim naquela que ajuda os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas. É claro que isto também pode ser feito através da literatura, mas implica uma mudança: encarar a literatura como um meio para atingir um fim e não (tal como eu a concebia) como um fim em si mesma.

A disciplina fez-me alargar os horizontes ainda de uma outra forma. Até bem à pouco tempo, “jurava a pés juntos” que nunca iria dar aulas a crianças pequenas (com menos de 13 anos) – daí ter optado por este tipo de formação inicial direccionada ao 3º ciclo do ensino básico e ao secundário. Contudo, após a apresentação de um dos projectos a serem desenvolvidos no [L@LE](#) (nomeadamente o da “Sensibilização à diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico”, projecto que me serviu de base para responder à Segunda pergunta do exame), mudei radicalmente a minha opinião. De facto, considero agora que este é um dos grandes desafios que se coloca aos professores de línguas hoje em dia: desenvolver o quanto antes, nos alunos, a capacidade de interagirem com os Outros.

Desta forma, posso dizer que a disciplina de Educação em Línguas permitiu-me reformular todo um conjunto de ideias que eram, até aqui inquestionáveis, abrindo, portanto, portas cuja existência eu não me tinha ainda apercebido.

Mas, mudando de assunto. Queria falar um pouco sobre as minhas expectativas relativamente a esta nova disciplina e, mais propriamente, ao trabalho a ser desenvolvido nas aulas práticas.

Antes de mais nada, devo dizer que, neste momento, sinto-me um pouco ansiosa em relação à elaboração deste dossier. Ansiosa porque, ao mesmo tempo que lhe reconheço a devida importância e interesse, me questiono se seremos capazes de o realizar com o devido rigor no curto espaço de tempo de que dispomos. De facto, não sei se um trabalho deste género deveria ser efectuado em apenas um semestre. Quanto a esta questão, “só o tempo o dirá”. Para além disto, e apesar de já nos ter sido explicado que as datas apontadas para a realização das diversas tarefas ter apenas como objectivo ajudar-nos a organizar o nosso tempo, a verdade é que, à primeira vista, parece que isto não nos vai deixar tempo para fazer mais nada. Ainda mal entrámos no “esquema” desta actividade e já vamos gravar e observar a aula para a semana...

Todavia, e não obstante todas estas preocupações que nos vão surgindo a cada dia que passa, estou toda entusiasmada relativamente à actividade em si, sobretudo no que diz respeito à

aula que iremos dar lá para o fim do semestre. Se eu me conheço bem, irei estar muito nervosa, mas não há nada como experimentar para saber como é.

Penso que esta é uma boa oportunidade para ver se, de facto, dar aulas é aquilo que eu quero fazer. Estou consciente que esta experiência não será suficiente para definir algo tão complexo, mas, pelo menos, acho que poderei ficar com uma vaga ideia. Espero não me vir a desiludir... Lá para o final do semestre apresentarei as minhas conclusões em relação a este assunto. Por hoje é só.

15-03-02

Hoje, fomos gravar e observar a aula que vai servir de base à elaboração do nosso dossier e posso afirmar que, neste momento, me sinto muito satisfeita. Esta pequena experiência de hoje não só me possibilitou regressar à escola onde eu mesma estudei durante três anos (já lá não ia há muito tempo) e reencontrar antigos professores, como me deixou entusiasmada quanto à actividade que vamos agora começar a desenvolver. De facto, a turma escolhida pela professora para ser observada revelou ser muito participativa, o que para nós foi bastante importante, uma vez que tínhamos receio que a presença da câmara fizesse com que os alunos não participassem (o que já aconteceu noutras aulas, observadas por colegas nossos); a aula em si foi bastante dinâmica; os alunos mostraram-se entusiasmados por estarem a fazer parte de um “projecto” desenvolvido na universidade; a professora forneceu-nos todos os documentos necessários para efectuarmos a nossa análise; enfim, penso que temos os “materiais” necessários para darmos início à elaboração do dossier.

Contudo, apesar de ter ficado entusiasmada em relação à actividade, esta experiência deixou-me também algo “confusa”. A verdade é que, embora eu conheça bem a escola, a maioria dos professores e dos funcionários que lá trabalham, não me senti particularmente à-vontade durante o curto espaço de tempo que lá estive. E penso que na base de todo este “desconforto” esteve o facto de eu não conseguir definir muito bem o “papel” que estava a desempenhar. Isto é, obviamente que já não me consigo reconhecer como aluna da escola, mas também não me estou a ver ainda no papel de professora (sobretudo nesta escola). De facto, antes de realizarmos a observação da aula tivemos oportunidade de passar pelo “polivalente” (espaço que, há cerca de cinco anos atrás, era quase como uma segunda casa para mim) e pela sala dos professores (a convite de uma professora), e devo dizer que não me senti “bem” em nenhum dos sítios. Senti-me como uma “estrangeira” na minha própria terra...

Da mesma forma como já não me identifico com aquele que é, por excelência, o “espaço” dos alunos, também não me consigo ainda identificar com o “espaço” dos professores. Este último parece ainda algo muito pouco real e que ainda não me diz respeito. Faz-me uma certa confusão

pensar que daqui a cerca de seis meses (se tudo correr bem) estarei numa sala como esta, rodeada de professores mais velhos e mais experientes que eu...

No fundo, aquilo que sinto é uma mistura de medo e ansiedade. Ao mesmo tempo que me sinto já cheia de vontade de dar início à minha actividade profissional, há todo um conjunto de perguntas (para as quais não tenho ainda respostas) que me deixam insegura. Serei eu capaz de desempenhar o meu papel de professora convenientemente? Será que me vou conseguir integrar no meio escolar no qual vou ser inserida para o ano? Qual será o tipo de relacionamento que vou estabelecer com os outros professores?

Esta última questão vem na sequência daquilo que foi dito na aula teórica pela professora Maria Helena Araújo e Sá, e que se prende com o facto de que, para podermos ser respeitadas (pelos alunos) enquanto professoras durante o ano de estágio, é essencial que tratemos os restantes professores como colegas. A verdade é que em todos os contactos que realizei com os meus professores durante esta curta visita à minha ex-escola, acabei por tratá-los sempre como se estes ainda fossem, na realidade, meus professores. Será isto um indicador da minha dificuldade em me “despir” do papel de aluna? Certamente que me deixou a pensar...

Bem, hoje vou ficar por aqui.

08-04-02

Neste momento, já decidimos qual será o tópico em torno do qual se vai desenrolar a elaboração deste dossier: a gestão da interacção em sala de aula. Na verdade, ao contrário do que estávamos à espera, a transcrição acabou por demonstrar que o discurso em sala de aula é inteiramente dominado pela professora. É curioso ver como uma análise superficial pode ter consequências tão importantes. Se não tivéssemos efectuado um registo áudio e vídeo nunca teríamos a possibilidade de aceder a aspectos que, à partida, nos passam despercebidos e que são essenciais para este tipo de análise. Assim, e não obstante ser uma actividade algo demorada e, até certo ponto, "maçadora", tenho que reconhecer que, pelo menos até aqui, revelou-se extremamente esclarecedora e, portanto, indispensável para o prosseguimento da nossa actividade.

Quanto à actividade de transcrição propriamente dita, penso que esta poder-se-ia ter tornado menos "maçadora" se a tivéssemos realizado imediatamente a seguir à observação da aula e em grupo. Na verdade, devido a uma série de factores, que incluem a realização de outros trabalhos e a interrupção das férias da Páscoa, fomos "forçadas" a realizar, numa primeira instância, a transcrição individualmente (uma vez que nos encontrávamos em diferentes pontos do país nesta mesma altura - nas férias) e, posteriormente, em grupo. Isto teve como principal consequência o facto de termos trabalhado a dobrar, visto que, como seria de prever, as nossas transcrições não coincidiam, sendo, portanto, necessário rever tudo de novo.

Penso que este terá sido o nosso principal erro, ainda que continue a pensar que não tivemos outra alternativa. Ou fazíamos a transcrição desta forma ou arriscávamo-nos a não ter as coisas prontas atempadamente. Contudo, este é sem dúvida um dos aspectos a ter em conta aquando da realização da próxima transcrição.

Para além disto, há também todo um conjunto de aspectos práticos que devem alvar da nossa atenção quando formos realizar a nossa experimentação didáctica e que surgiram na sequência desta nossa experiência. Assim, destaco sobretudo a importância de colocarmos a câmara de filmar ao canto da sala e não ao centro e a necessidade de utilizarmos outros gravadores áudio, uma vez que os que usámos não foram muito "eficazes". Desta forma poderemos ter uma melhor noção de tudo o que se passa em sala de aula. Isto pode parecer, à primeira vista, algo que não tem muita importância, mas a verdade é que pode ser determinante para a realização de actividades deste género. A razão pela qual eu o estou a referir aqui prende-se com o facto de este diário de bordo funcionar também para mim como uma espécie de "memorando". Desta forma, tenho a certeza que no futuro não me esquecerei de ter em conta estes aspectos. Este "futuro" pode referir-se já à aula que iremos dar daqui a algum tempo, mas pode também aplicar-se a todas as actividades do género que poderei ter que realizar ao longo da minha vida profissional.

Mas, com todos estes aspectos de carácter "prático" ou "técnico" acabei por me desviar do tema com que iniciei esta entrada: o tópico por nós escolhido para desenvolver uma planificação didáctica e realizar a respectiva experimentação. Este é um tópico que, como se costuma dizer, "impõe respeito". De facto, parece-me que aquilo que nos propomos fazer é praticamente impossível. Como é que vamos fazer com que a interacção por parte dos alunos se sobreponha à do professor? E sobretudo, como é que vamos promover a interacção entre alunos? Estas minhas dúvidas advêm precisamente do facto de que, se aquela aula que observámos, e que pensávamos ter sido caracterizada pela participação dos alunos, acabou por revelar ser uma aula como tantas outras, como é que poderemos nós inverter esta tendência? Neste momento não consigo pensar em estratégias para ultrapassar este "problema". Espero muito sinceramente que a bibliografia que estamos agora a começar de seleccionar e a iniciar a ler nos ajude efectivamente a arranjar meios para "dar a volta" a esta questão. Até porque do pouco que já tive oportunidade de ler, me parece que esta é uma situação incontornável, isto é, que por muito que se "reme contra a maré" acabamos sempre por nos deixar ir na "onda". Daqui a algum tempo já poderei dizer se isto é ou não verdade...

09-05-02

Só agora me apercebi que estive um mês exacto sem escrever no diário. Contudo isto não significa que não tenha tido assunto para "falar". Muito pelo contrário. O 4º ano e, especialmente,

este 2º semestre davam quase para escrever um romance (mal posso esperar pelo ano de estágio: este deve dar para escrever uma epopeia!). Contudo, tenho andado bastante absorvida na elaboração das fichas de leitura e também na preparação da apresentação de um trabalho para OEDC acerca da revisão curricular no ensino básico e secundário.

Apesar de termos tido alguma dificuldade em encontrar bibliografia específica relativamente à temática da interacção aluno-aluno, a realização das fichas de leitura permitiu-nos de facto encontrar algumas indicações acerca de como promover este tipo de interacção. Assim, de todas as propostas que os diversos autores apresentam, acabámos por optar pela realização de um debate.

Encontramo-nos, portanto, na fase da planificação da aula que iremos dar, em princípio, no dia 13 de Maio. Esta é, sem dúvida, uma fase "gira" da elaboração deste dossier. Na verdade, até aqui temos apenas elaborado planificações que não chegam a ter concretização prática. Esta é, portanto, a primeira grande oportunidade de podermos concretizar algo que nós próprias "criámos", o que acaba por transformar esta planificação em algo muito interessante. Sinto-me quase como um cientista/inventor prestes a apresentar a sua nova experiência/invenção à comunidade científica.

Para além de elaborarmos os, já muito famosos entre nós, quadros da planificação, temos também que ter agora em conta todo um conjunto de aspectos relativamente aos quais não teríamos que dar atenção se a aula não fosse posta em prática. Neste momento, os principais problemas que se nos colocam são: se os alunos serão efectivamente capazes de realizar um debate sem a mediação da professora ou de uma de nós; que aluno escolher para desempenhar esta mesma função; que critérios usar na selecção dos restantes elementos que intervêm directamente no debate; como evitar que o debate "fuja" ao tema e aos objectivos para ele propostos; como organizar o espaço; a requisição do material necessário, entre muitos outros aspectos.

Desta forma, estamos já a conciliar o plano da concepção com o da concretização. E, quanto a mim, isso dá-me muito "gozo". Pensar em tudo isto, acaba por desenvolver a nossa capacidade de criatividade, de iniciativa, de flexibilidade, o que, na minha opinião, é uma condição essencial para o exercício da profissão docente. Contudo, estou também um pouco preocupada, não só relativamente ao possível "fracasso" da estratégia por nós escolhida para promover a interacção aluno-aluno (pois não gostaria de chegar à conclusão de que este foi o pior caminho a seguir), mas também com a minha "performance" enquanto professora. Estaria obviamente a mentir se dissesse que me encontro plenamente confiante em relação ao meu desempenho. De facto, a auto-confiança não é um dos meus "fortes". Embora considere que até aqui esta minha característica tem funcionado como uma mais valia, visto não me ter permitido adoptar uma posição de "facilitismo" em relação a variados aspectos, a verdade é que começo a desconfiar que esta poderá tornar-se num grande obstáculo no meu percurso de formação enquanto professora.

Mas, pondo de parte este pequeno detalhe, acho que estão reunidas todas as condições para que a aula se realize da melhor maneira.

Gostava apenas de chamar a atenção para uma situação que ocorreu durante este período e que teve para mim um significado muito especial. Em conversa com a professora da turma a que vamos dar a aula, esta sugeriu-nos que entrássemos em contacto com um senhor que esteve na semana passada a dar uma conferência no Porto (no Congresso de Formação de Professores de Inglês), uma vez que este actor apresenta novas formas de promover a interacção dos alunos através da representação dramática. Contudo, e, apesar de termos efectivamente entrado em contacto com ele (via email), acabámos por não optar por este tipo de estratégia. Não só ele nos respondeu um pouco tarde, como também acabámos por chegar à conclusão de que este tipo de actividade não seria a mais indicada para a turma em questão. De qualquer forma, senti-me particularmente feliz por o senhor nos ter respondido ao email e por se ter demonstrado tão prestativo. Penso que este tipo de cordialidade e colaboração torna também o próprio processo de ensino/aprendizagem mais interessante e gratificante. No fundo, agradou-me saber que alguém que não nos conhecia de lado nenhum teve a amabilidade de procurar contribuir para o nosso projecto. É a chamada interface que se pretende alcançar em didáctica.

19-05-02

Esta foi, sem dúvida, uma semana cheia de “altos” e “baixos”. Posso dizer que começou da melhor maneira com aquilo a que acabámos por designar como a “aula de preparação”. De facto, a professora teve a amabilidade de nos dispensar a aula do dia 13 (segunda-feira) para que pudéssemos explicar aos alunos como iria funcionar a aula de sexta-feira e entregar-lhes todo o material de que iriam necessitar para a realização do debate. Este foi, na realidade, um aspecto muito importante, na medida em que acreditamos que, tal como vários autores o referem, os alunos terão tantas ou mais hipóteses de se envolverem de uma forma significativa na tarefa que irão realizar se lhes forem explicados, previamente, os objectivos a atingir.

Esta foi a primeira vez que estive a falar diante de uma turma. Apesar de se ter tratado de uma aula bastante informal eu encontrava-me muito nervosa. Todavia, a experiência revelou-se bastante agradável e, sobretudo, gratificante. Na verdade, o interesse demonstrado pelos alunos deixou-me, de certa forma, tranquila e optimista quanto à leccionação da aula que iria ser dada na sexta-feira. Talvez o meu grande receio recaísse no facto de não ter ficado muito convencida com a escolha feita pela professora relativamente à aluna que iria desempenhar o papel de mediadora do debate (dúvida esta que, mais tarde, se revelou infundada). Os alunos demonstraram ficar entusiasmados relativamente à actividade que iam realizar e, ainda que, à partida, tivessem todos manifestado vontade de ficar na equipa que iria apresentar argumentos contra o racismo (tópico

da nossa aula), acabaram por aceitar os papéis que nós, juntamente com a professora lhes tínhamos destinado (o que demonstra a sua vontade de participar na actividade).

A semana não poderia, portanto, ter começado melhor. Contudo, chegadas a quinta-feira, as coisas inverteram-se radicalmente. A apresentação que tínhamos tão cuidadosamente preparado para a disciplina de OEDC acabou por não surtir o efeito pretendido, o que acabou por nos deixar um pouco desmotivadas. Isto poderia até não ter grande importância se não estivéssemos nas vésperas da realização da nossa experimentação didáctica. De facto, tendo em conta que um dos principais problemas na apresentação teve a ver com a má gestão do tempo, posso dizer que fiquei um pouco preocupada em relação à aula do dia seguinte. Realizar um debate numa aula de 50 minutos não é propriamente fácil.

Contudo, logo a seguir à aula de OEDC foram-me proporcionados alguns bons momentos, nomeadamente através da aula teórica de Didáctica referente ao Ensino Precoce. Na verdade, esta aula só veio confirmar aquilo que eu pensava acerca deste assunto (sobre o qual já me exprimi neste diário) e aumentar a minha vontade de investir nesta área. De facto, após a aula e em conversa com a minha colega Cláudia chegámos à conclusão que esta será, sem dúvida, uma hipótese a considerar quando tivermos que escolher o seminário que queremos frequentar durante o próximo ano.

Por fim, resta-me referir a aula de experimentação propriamente dita, que, na minha opinião, constituiu o auge de toda esta semana. Posso dizer que a experimentação foi um sucesso no sentido de termos, na realidade, cumprido os nossos propósitos. Apesar de ainda não termos concluído a transcrição da aula, penso que posso, com toda a certeza, afirmar que conseguimos inverter a tradicional tendência que caracteriza a sala de aula em termos de interacção.

Contudo, é interessante verificar que, por mais que tentemos prever todas as situações que poderão eventualmente ocorrer no decurso da aula, os alunos conseguem sempre surpreender-nos.

Desta aula, ficou-me essencialmente, e neste momento, uma enorme vontade de ser professora, de prosseguir na minha formação profissional. O interesse, a entrega e a colaboração dos alunos na realização das actividades que lhes foram propostas fizeram com que esta experiência não nos tivesse deixado um “sabor amargo na boca”, tendo, pelo contrário, contribuído para um reafirmar das minhas convicções. Agora, mais do que nunca, posso dizer que é isto que eu quero fazer na vida.

Sei que este meu estado de espírito é resultado da boa experiência que tivemos com a realização desta aula, e que, no próximo ano, não vai ser tudo um “mar de rosas”. Contudo, enquanto eu sentir que vale a pena todo o trabalho desenvolvido no sentido de proporcionar aos alunos a melhor forma de aprendizagem, penso que estas convicções não se desvanecerão.

As razões que me levam hoje a escrever no Diário de Bordo prendem-se com questões mais “práticas”, não só no que diz respeito à disciplina de Didáctica da Língua Estrangeira, mas também em relação a outros aspectos que considero não terem funcionado muito bem ao longo do semestre.

Assim, começaria por referir as aulas teóricas como sendo o “aspecto” que mais me “desapontou” nesta cadeira. Não quero com isto dizer que a matéria em si não me tenha dito nada. Muito pelo contrário, considero que esta assume uma grande importância para a minha formação enquanto professora. Estou a referir-me sobretudo à forma como estas foram sendo leccionadas.

Como sabemos o 2º semestre constitui já um problema no que concerne a planificação e organização das aulas em qualquer disciplina. Na verdade, este encontra-se marcado por um conjunto de feriados, férias e interrupções lectivas que tornam praticamente impossível conferir uma “regularidade” às aulas que vão sendo leccionadas. Neste sentido, a disciplina das Didácticas das Línguas não diferiu em nada das restantes cadeiras. Contudo, chegados praticamente ao final do semestre a sensação com que fico relativamente às aulas teóricas é a de uma ligeira “desorganização”. Desorganização não será bem o termo, uma vez que as aulas se encontravam todas planificadas de forma a estabelecer-se um “fio condutor”. Todavia, a partir de certa altura começámos a verificar uma certa descoordenação/desarticulação que, entre muitas outras consequências, levaram a que temas com o Recurso à Língua Materna, o Ensino Precoce e a Avaliação tivessem tido uma abordagem muito mais reduzida do que aquela que estava inicialmente prevista e, portanto, um tratamento muito menos aprofundado. Na verdade, estas aulas estão a ser leccionadas a um ritmo quase insustentável, não dando espaço para o desenvolvimento de ideias. Este é, a meu ver, o grande motivo de “decepção”, uma vez que quando li o programa pela primeira vez estes foram, de facto, os temas que mais interesse me suscitaram.

Gostaria agora de referir um assunto que não tem propriamente a ver com a disciplina de Didáctica da Língua Estrangeira mas em relação ao qual sinto necessidade de exprimir a minha opinião. De facto, não nos sendo permitido em qualquer outra disciplina do curso elaborar um diário de aprendizagens (o que também seria, de verta forma complicado de gerir) vejo-me obrigada a fazê-lo aqui. Assim, aquilo que me leva a fugir um pouco ao domínio deste diário tem a ver com as actividades que estamos a desenvolver na disciplina de Tecnologia Educativa. De facto, verifico haver uma grande contradição entre aquilo que se advoga nas aulas teóricas e aquilo que na realidade se efectua nas aulas práticas. No que diz respeito ao desenvolvimento de um programa multimédia não tenho qualquer tipo de objecção a fazer. Contudo, o mesmo não se passa relativamente à elaboração de transparências. Isto porque, não obstante eu defender o princípio de que o “saber não ocupa lugar”, a verdade é que não consigo ver a lógica da realização

deste tipo de transparências. Se, tal como o professor das teóricas (e também a professora Rosa Edite Gonçalves) diz, é necessário ir de encontro aos interesses e competências dos alunos com os quais trabalhamos, pergunto-me se não é um pouco estranho que, em vez de desenvolvermos o nosso conhecimento relativamente àqueles meios que são, hoje em dia, tidos como dominantes (vídeo, internet, entre outros) estejamos a elaborar transparências que, à partida, não chamarão a atenção dos alunos. Temos que ter em conta que os alunos de hoje já não se contentam com este tipo de materiais didácticos. Estando eles habituados a trabalhar com a internet e, tendo eles ao dispor todos um conjunto de outros meios bem mais atractivos que este, apresenta-se como um contra-senso estar a investir neste domínio. É claro que se dispuséssemos de muito tempo, esta questão não seria tão importante. Mas dada a brevidade do 2º semestre e a quantidade e natureza de todos os outros trabalhos que temos que efectuar, parece-me um “desperdício de tempo” passar tantas horas a desenvolver este tipo de materiais. Só para concluir este assunto, penso que uma disciplina deste género seria muito mais importante se fosse leccionada no 1º ou 2º anos do curso.

Finalmente, gostaria de mencionar a questão da Semana da Prática Pedagógica. Na verdade, e embora saiba que estamos dispensados das aulas para podermos tomar parte nas actividades que se vão realizar durante esta semana, penso que isto será de todo impossível. Com uma série de trabalhos para finalizar e, sobretudo, com uma parte da matéria ainda por leccionar na maioria das cadeiras, penso que vou acabar por perder esta oportunidade de falar com os estagiários e tomar conhecimento do trabalho que estes desenvolveram ao longo do ano (e que me poderia ser de grande utilidade para o ano que se avizinha). Contudo, e como tudo na vida, é necessário estabelecer prioridades. Espero, todavia, conseguir ir ver as exposições e de lá tirar algumas ideias que possam vir a ser úteis.

06-06-02

Para concluir este diário, pensei em reflectir um pouco acerca de como a disciplina de Didáctica da Língua Estrangeira contribuiu para a minha formação não só em termos profissionais mas também em termos pessoais.

Antes de mais nada, considero que esta Didáctica realiza um grande salto em relação à disciplina de Didáctica do Português. A introdução de uma experimentação didáctica permite à disciplina passar da teoria à prática, o que, quanto a mim, é um aspecto muito importante. De facto, realizar planificações que não tenham concretização é uma coisa totalmente diferente de elaborar planificações que visam um público específico, numa situação concreta. Desta forma, a disciplina está a fazer por em prática a teoria “learning by doing” de John Dewey. Não há, na realidade, melhor maneira de aprender se não através da prática. A elaboração do dossier teria

ficado muito “pobre” se nos tivéssemos cingido à realização de fichas de leitura e à elaboração de uma planificação. Este seria apenas mais um trabalho teórico entre tantos outros.

Posso, portanto, concluir que esta disciplina destacou-se, no meu percurso de formação, por todo um conjunto de novidades que introduziu: por ter sido a única (para além de OEDC), ao longo de 4 anos, que nos fez voltar a estabelecer um contacto directo com a realidade escolar; por nos ter dado a possibilidade de, antes do estágio, “experimentar a arte”; por nos ter chamado a atenção para aspectos que até aqui nos passaram despercebidos; e por nos ter feito amadurecer também enquanto pessoas.

No fundo, arriscaria dizer que esta disciplina procurou fazer num semestre aquilo que deveríamos ter começado a fazer desde o início do curso. Soube bem, mas soube a pouco. Penso que no futuro deveriam ter em conta que este é realmente o tipo de formação em que se deve apostar nos cursos de via ensino. Nós estamos aqui para aprender a sermos professores, para aprender a mobilizarmos, integrarmos e desenvolvermos estratégias e competências que nos permitam exercer a nossa profissão de um modo eficaz.

Vou para o ano de estágio com muitas dúvidas, mas penso que se não tivesse tido as disciplinas de didáctica nem dúvidas teria – o que quanto a mim é bastante pior. De facto, se tenho dúvidas é porque já me encontro alertada para uma série de aspectos que são essenciais para o exercício da profissão. A não existência das mesmas pode, na minha opinião, significar a ausência de análise e reflexão acerca da prática docente. Neste sentido, sinto-me um pouco feliz e confiante quanto ao futuro próximo que se avizinha.

E assim termino este diário de aprendizagens, reconhecendo agora a importância que este desempenhou no meu percurso de formação. Sem ele muito dificilmente teria parado ao longo deste semestre para pensar em todos estes aspectos. Só por isto merece toda a minha gratidão.

3.2. Diário CL

3.2.1. Disciplina: Educação em Línguas (1.º Semestre, 2001/2002)

16-10-01

SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor,
doutor,
musicólogo,
psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã, avó,
é ser palhaço, bagaço...
É ser ciência e paciência...

É ser informação.
É ser acção,
é ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?...muito.

Defendido?

Nunca.

O seu filho passou?...

Claro, é um génio.

Não passou?

O professor não ensinou.

Ser professor
é um vício ou vocação?
É outra coisa...

E ter nas mãos o mundo
de amanhã.

Amanhã

os alunos vão-se...

E ele, o mestre de mãos
vazias,

fica com o coração partido.

Recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de
cultura

e ele, o professor
vai despejando

com toda a ternura,
o saber, a orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
pátria.
Fica a saudade...
A amizade.
O pagamento real?
Só na eternidade.
Anónimo in “Jornal do SPZCentro” Nov/Dez 94

Perante um texto desta natureza fica-se realmente perplexo relativamente à questão de ser professor. SER porque não basta querer ensinar, há que saber ensinar.

Deparamo-nos hoje com uma sociedade complexa, cheia de problemas e contradições... por um lado, o professor já nem é assim tão importante pois já há várias formas de aceder aos conhecimentos que ele possui. Por outro lado, o seu papel é fundamental, numa altura em que só há tempo de tomar um café e “levar os putos à escola”. O que é certo é que hoje, mais do que em qualquer momento da história do homem, o professor é confrontado com toda uma série de desafios aos quais lhes é exigido, mesmo que para tal não esteja preparado, uma resposta pronta e eficaz. Mais do que formar, é agora exigido ao professor que ele seja, como é dito no poema, o tal pai ou a tal mãe que, de tão atarefados que andam com os seus empregos, nem sempre notam o pedido de ajuda que, baixinho e muito discretamente, os seus filhos lhes fazem. Quanto ao professor, esse sim tem de estar sempre atento, ou, caso contrário, corre o risco de ser o tal mau professor de que se falava no poema.

Com o decorrer de tudo isto, surge-nos uma questão ainda mais pertinente, mas afinal o professor apenas existe enquanto tal? A resposta correcta é, obviamente, NÃO, claro que não! Há que ter em mente que o professor, ao sair da escola, é também ele um desses seres atarefados e sem tempo para mais nada, nem sequer para os filhos...para os seus próprios filhos. Aí, em casa, ele é confrontado com os seus próprios valores, com os problemas que ele tenta resolver a outros e que tem agora de resolver para o seu próprio bem. Definitivamente, hoje em dia não é fácil ser-se professor.

06-11-01

Logo na primeira aula teórica que tivemos a educação em línguas, apresentaram-nos o desafio de resumirmos, numa máxima, a essência do nosso projecto profissional. É curioso notar que, naquele momento, eu percebi que nunca tinha pensado no assunto. Por vezes é necessário

que as pessoas nos perguntem as coisas para que nós pensemos nelas. É isso que eu acho que me vai acontecer com esta disciplina, a confrontação com assuntos acerca dos quais nunca me tinha posto a pensar e que agora vejo o quão complexos são e a pertinência que vão ter na minha vida futura. Voltando um pouco atrás, à tal máxima que me foi pedida, a minha resposta foi: “Nunca deixar de aprender para melhor ensinar”. Porquê? Porque eu realmente acredito que o professor nunca deixa de ser aluno pois, para dar resposta aos constantes desafios que lhe vão surgindo, tem de manter-se permanentemente informado. Nessa mesma aula, foi também pedido que nos comparássemos com outro profissional, justificando (usando uma metáfora). A minha resposta foi: “O professor é como um pescador: acredita conhecer o rio onde pesca e tenta conhecer o peixe que apanha”. Agora que reflecto acerca do que escrevi continuo a achar que de facto isto faz sentido. Ou seja, não deixa de ser verdade que o aluno está para o professor como o peixe está para o pescador. Por outras palavras, embora ainda seja, no mínimo, imatura, para falar deste assunto, parece-me que o professor, por muitos anos que dê aulas, nunca consegue chegar um dia e dizer “Eu conheço os meus alunos”. Creio que tudo isto se prende com o facto de o professor não ser um mero operário, que de tanto manobrar a máquina já sabe trabalhar com ela de olhos fechados, muito pelo contrário. O professor deve manter os olhos bem abertos pois trabalham com seres humanos, seres que sentem, choram, riem e não têm manual de instruções.

21-11-01

É notável verificar como as ideias que tinha no início deste diário começam agora a ser fundamentadas nas aulas mas agora com nomes concretos. Professor-investigador, por exemplo, era exactamente isto que eu queria dizer quando comparei o professor a um pescador. A ideia de que as situações de ensino aprendizagem, de tão complexas que são, exigem do professor que ele seja um observador atento, um investigador, e que, acima de tudo, saiba aceitar a realidade que encontra, colaborar com ela. O professor deve querer compreender para agir, transformar a sua metodologia e pedagogia.

Vamos agora mudar um pouco de assunto e pensar concretamente no professor de línguas. Também aqui o mundo actual tem sido mais severo com o professor. Não digo isto pela negativa, mas pela positiva, pois não concordo com a postura que era assumida pelos “antigos” professores de línguas. Estes limitavam-se a um ensino expositivo, o qual consistia em abrir o manual, ler o texto, responder às perguntas e fazer os usuais e previsíveis exercícios de gramática. O professor de línguas tem agora à sua frente um desafio acrescido e nem por isso menos interessante.

De facto, estamos agora a atravessar um momento histórico na vida, concretamente, da Europa mas que se alarga a todo o planeta. Por exemplo, dentro em breve ficaremos sem o escudo e passaremos a ter o euro. Este é apenas um exemplo daquilo que se pretende com um

projecto que una o “velho continente” de uma forma verdadeiramente forte. Não se pretende apenas que andemos todos com as mesmas moedas no bolso mas sim que sejamos capazes de nos entendermos uns aos outros. Após um século de tão grande violência como foi o século XX, parece haver agora esta tentativa desenfreada de, pelo menos, nos entendermos. É aqui que reside a origem da questão, no ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS, ou como se diria didacticamente, a INTERCOMPREENSÃO. Mas como se fará esta intercompreensão? É certo que por detrás de tudo o mais residem interesses meramente económicos e políticos, mas para que tal se realize há que haver compreensão aberta e tolerante, respeitando o outro com a legitimidade que desejamos que o outro nos respeite a nós.

04-12-01

Falava eu, na última entrada, de entendimento e compreensão. No seguimento desta questão, vejamos que desde o início da história do homem, ele tem sentido esta enorme vontade de se relacionar com os outros, de os compreender e de se fazer compreender. Neste sentido, a língua é de facto o bem mais precioso que possuímos. Esta capacidade fantástica de elaborar frases e construir discursos é algo que não devemos desprezar mas dar-lhe sim o valor que ela merece. É curioso notar como cada povo cria a sua própria língua de um modo tão elaborado que chegamos a identificar a pessoa com a língua mesmo antes dela falar. A língua quase que mostra o carácter de um povo, ela é o reflexo de toda uma história de toda uma série de vivências que influenciaram de forma determinante a existência de um povo. Assim, quando falamos em língua, falamos também em cultura. Por outras palavras a língua e a cultura de um povo são elementos indissociáveis, não se podem autonomizar ou caso o sejam perdem totalmente o sentido. Em suma, a língua é inseparável da cultura, ela é a expressão do sentimento, da vontade e da identidade de um povo.

Esta breve reflexão que aqui fiz insere-se no tal contexto de um projecto de fazer do mundo uma “Aldeia global” onde todos, sem perder a nossa identidade, falamos a mesma língua. Não quero com isto dizer que vamos passar a falar todos uma única língua, mas sim que devemos ver as línguas não como muros, mas como pontes. Pontes que nos levarão a um mundo até então desconhecido, passa agora a ser também um preço nosso. Devemos abrir, não só as fronteiras do nosso país, mas certas e determinadas fronteiras (a que muitos chamam estereótipos) que muitas vezes estabelecemos sem saber muito bem porquê, talvez seja por ser, pelo menos para algumas pessoas, mais fácil viver assim.

15-12-01

Começo agora, após entrar mais profundamente na questão da Intercompreensão linguística e cultural, a perceber que realmente não vai ser fácil ser professor de línguas. Como

disse num momento anterior deste trabalho e tenho tentado explicar, não basta agora ensinar gramática. Ao olharmos para as nossas escolas actualmente, notamos uma nítida heterogeneidade na sala de aula. Temos agora um desafio acrescido de ter, na mesma sala, crianças e jovens de diferentes nacionalidades, etnias e raças. Gerir uma aula de português ou de inglês não é agora “tão” fácil, pois temos à nossa frente alunos com diferentes competências e necessidades. O processo de ensino-aprendizagem, ao que me parece, é agora bem mais delicado. Para responder a tal exigência de formar o comunicador intercultural, o professor de línguas deve investir na interdisciplinaridade. Mostrar como todas as línguas estão necessariamente unidas, quanto mais não seja, pelo facto de serem línguas. Promover, na aula de português ou na aula de inglês (no meu caso concreto) um clima de interacção entre as línguas, desmistificar a torre de Babel, mostrar que uma língua se diferencia apenas por mostrar a mesma realidade de uma maneira diferente.

No fundo, é isto que eu pretendo com o meu projecto educativo no futuro, ser capaz de formar cidadãos abertos à diversidade, respeitadores da diferença, que sintam prazer em aprender línguas e aperceberem-se da riqueza que isso lhes trará enquanto homens e mulheres multiculturais, que saibam respeitar a diversidade na unidade, que olhem o outro com curiosidade e respeito.

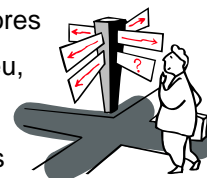
04-01-02

Olhando para aquilo que fiz até agora, sinto que cresci. Cresci enquanto pessoa e enquanto professor. Só tenho pena de ser tão escasso o tempo que passamos com este género de assuntos. Como é óbvio, refiro-me agora à minha formação profissional. Não que os conhecimentos de literatura, linguística e cultura que adquiri não sejam importantes, de longe. Refiro-me ao facto de as disciplinas de Didáctica tornarem a ideia de ser professora muito mais real, perturbadora, interessante e empolgante. Agora que nos é pedido que planifiquemos uma aula ou elaboremos uma sessão para o LALE, sinto uma responsabilidade “deliciosa” que, simultaneamente, me assusta e me motiva. Isto está-se quase a tornar um vício, parece que qualquer revista ou livro que veja me parece interessante, como futura professora, e tudo me faz passar horas intermináveis a pensar no assunto. Contudo, volto a pesar no que disse no início deste diário relativamente ao professor estar sempre a prender. De facto, vejo agora esta parte da minha formação como o princípio, o despertar para uma série de questões que não se encerra., não têm fim. É como um diário, mesmo este diário, que eu nunca poderei dizer que está completo pois ficará sempre uma infinidade de coisas por dizer.

3.2.2. Disciplina: Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre, 2001/2002)

28-02-02

Olá novamente, pelos vistos ainda não te livraste de mim. E podes ir-te já preparando pois se eu já era pessimista no semestre passado espera até veres...A questão é esta, estou cansada, estou desiludida. Não que esteja desiludida com alguém que me tenha decepcionado, não é isso, estou desiludida comigo mesma...Passo a explicar, olha, os exames correram mal, mais concretamente, dei tudo pelos trabalhos de grupo, estafei-me a trabalhar e o resultado foi não conseguir estudar em condições para os exames...Quando li no programa que devíamos fazer, em Didáctica da Língua Estrangeira uma ponte com Educação em Línguas...Isto porque esta foi efectivamente a cadeira pela qual mais dei de mim. No primeiro trabalho de grupo tivemos 18,3, no segundo trabalho tivemos 17,8 (grandes notas, não é?), mas no exame tive 11 e todo o trabalho de um semestre parece ficar completamente obscurecido por uma, UMA nota. Eu não me vejo naquela nota, eu não sou aquele onze...Credo até me sinto mal a dizer isto quando houve pessoas em situações piores que a minha, enfim, cada um queixa-se das dores que sente. E o clima na turma...que horror, já ninguém se entendia! E eu, inocente, julguei que depois da pausa após os exames as pessoas relaxassem um bocadinho mas não, parece que vem tudo com as caçadeiras carregadas prontos a disparar ao primeiro sinal de ameaça. Foi só um desabafo, vamos passar isto à frente pois não vale a pena falar de coisas desagradáveis até porque *“outro valor mais alto se levanta”* (Camões que me perdoe pela má apropriação de tão erudita e epopeia frase, por feitos tão pouco interessantes como os desta aspirante a professora).



Apesar de ter mudado de assunto não penses que vou mudar de estado de espírito! A questão é esta, estou apavorada com tudo aquilo que vamos fazer este semestre...Deve ser tão difícil fazer o dossier!!! É tudo muito novo, muito repentino, muito assustador. Até porque, sou sincera, ainda não estou a ver lá muito bem aquilo das transcrições. Bem, sejamos optimistas,);, se toda a gente consegue, eu também hei-de conseguir... “so help me God”.

07-03-02

OK. Agora é que eu me passei...Aquilo dos passos pedagógico-didácticos é mesmo difícil...É melhor não falar disso, vamos antes falar das aulas teóricas. Eu até achei a aula de hoje muito interessante, relativamente à questão dos processos de aquisição verbal. De facto tenho de admitir que as aulas de Educação em Línguas são muito úteis e eu estou constantemente a estabelecer relações com coisas já mencionadas na referida cadeira. A diferença que eu mais noto entre a presente cadeira e a de



Educação em Línguas é que agora, o que eu suponho que seja um objectivo “oculto” da cadeira, temos de nos colocar na “pele” de professores e tentar relacionar toda esta teoria com casos concretos em sala de aula. Isto é que eu gosto, meter a mão na massa, tornar as coisas concretas. Tanto que, apesar de receosa, estou super ansiosa que chegue a altura de irmos dar a aula. Por falar nisso, vamos observar a aula dia 15 deste mês...

(O telemóvel tocou)

Não, eu não estou maluca, a referência ao telefone tem um significado...infelizmente. O Miguel vai ser operado dia 15 logo, eu não vou poder assistir à aula! OK, é melhor ficar por aqui por hoje porque já não me sai nada de jeito...

09-04-02

Desculpa ter estado tanto tempo sem dar notícias mas isto anda muito complicado...passar apontamentos, organizar os trabalhos, decidir o tópico didáctico para explorar no dossier, e, quiçá, gozar as férias... uff!!! Por falar em férias, passei as férias a fazer o trabalho de OEDC (que por acaso está a ser muito interessante pois é acerca da reestruturação curricular do ensino básico e secundário) e a fazer a transcrição da aula e, como não estive presente, como já referi, é complicado “apanhar” algumas coisas.

É verdade, a aula da professora Graça Martins foi excelente, excelente!!! Gostei imenso da forma como ela abordou o tema e foi uma pena não podermos explorar um pouco mais a questão da escrita processual. Por acaso é um aspecto que me preocupa imenso enquanto futura professora, de facto eu acho que o modo tradicional de ensino e aprendizagem da escrita não está “muito coerente” mas tenho dificuldade em pensar como faria eu para solucionar o problema. Neste sentido, foi muito bom ouvir alguém que se empenhou em procurar soluções para isto e, pelo menos, já fiquei com algumas “luzes” daquilo que poderei fazer de futuro.

Relativamente ao tópico pedagógico-didáctico, já temos uma ideia daquilo que queremos fazer. Após a análise conjunta da aula, constatámos que, ao contrário da primeira impressão que tivemos, os alunos não tinham tido uma participação muito activa na aula. É claro que o facto de estarem a ser filmados e gravados é um factor inibidor, mas temos a opinião de que, sendo uma turma de 11ºano, nível 7 de Inglês, poderemos fazer muitas coisas interessantes com eles ao nível do desenvolvimento da competência oral. Por exemplo, contando os enunciados da professora e os enunciados dos alunos, vemos uma predominância da professora, o que demonstra que os alunos passaram mais tempo a ouvir, a assimilar conteúdos que a pô-los efectivamente em prática. Daí que, com a ajuda do professor, tenhamos optado pelo seguinte tópico “A gestão da interacção aluno-aluno sem a interferência do professor”. Eu acho que é um desafio muito interessante explorar este tópico e vai-nos ser muito



útil de futuro. Apesar de já estarmos atrasadas em relação ao “Calendário Oficial” estamos muito empolgadas com o trabalho e vamos começar a ler as obras que encontrámos. Por falar nisso, mãos ao trabalho!!!

15-04-02

O pior aconteceu, entrei em depressão...Agora já estou melhor mas o fim-de-semana passado fui parar ao hospital...que horror. Contudo, sem saber bem de onde, voltei a recuperar as minhas forças e sinto-me pronta para ir até ao fim (Estou-me a convencer a mim própria!!!) Já agora gostava de falar de um assunto que, embora não diga directamente respeito a esta disciplina me tem feito pensar muito. Trata-se dos trabalhos de TEL. Por favor, que exagero! Com tantas coisas por fazer, põem-nos a fazer transparências com sobreposições (Give me a break!). Em relação ao Hyperstudio, apesar de ao início parecer um bicho de sete cabeças, chego ao fim e tenho de admitir que foi realmente muito útil e poderá servir como um óptimo instrumento de trabalho! Agora, acetatos e ainda por cima com tudo feito à mão...Numa altura em que há estratégias muito mais entusiasmantes e práticas?! Se estamos aqui para aprender, ao menos que aprendamos qualquer coisa de novo e pertinente para a nossa formação profissional...

Estou muito entusiasmada em relação ao dossier, sinto que vai ser mesmo muito boa esta experiência...Estamos a fazer as fichas de leitura, temos encontrado imensas obras interessantes e até estamos a ter alguma dificuldade em seleccionar material pois tudo nos parece interessante...Já organizámos a forma como queremos explorar o tema. Vamo-nos organizar por sub-temas. Primeiramente começaremos por caracterizar a interacção, apresentando algumas concepções acerca deste assunto; numa segunda parte apresentaremos alguns dos principais obstáculos que encontramos para que esta interacção se concretize; e finalmente, apresentaremos algumas estratégias para ultrapassar os mencionados obstáculos. Espero que cheguemos a bom porto com esta estratégia. Também já decidimos que vamos continuar o trabalho da professora, ou seja, vamos pegar no tema do racismo pois é uma matéria com a qual os alunos já estão familiarizados. A propósito, a professora (acho que vai ser difícil para o ano tratar os professores por “colega”) foi espectacular e pôs ao nosso dispor todo o material de que precisarmos. Ainda não sabemos bem o que vamos fazer mas é sempre bom saber que podemos contar com alguém...



02-05-02

Ontem fomos enviar um e-mail a um senhor de quem a professora da turma para a qual estamos a planificar a aula nos falou. A questão é esta, fomos falar com ela para lhe dizer que estávamos a pensar em utilizar o debate como estratégia principal



na nossa planificação. Entretanto ela referiu que tinha participado num colóquio, no qual se falou da estratégia dos sketches, então ela facultou-nos o e-mail do senhor que apresentou o colóquio e nós tentámos contactá-lo. Só espero que ele nos responda pois já estamos a ficar apertadas de tempo... Provavelmente vamos mesmo organizar um debate pois só já faltam onze dias para darmos a aula...Ai meu Deus, que stress!!!

04-05-02

Já planificámos a nossa aula e já temos os materiais quase prontos. Estou a ficar cada vez mais nervosa com a ideia de ir dar uma aula, mas ao mesmo tempo não posso esconder uma enorme alegria por estar quase a chegar o momento de mostrar quem eu sou. Passo a explicar, eu sinto que vou adorar ser professora...eu estou a adorar a elaboração de todos estes preparativos e tratar de todos os pormenores.

É verdade, o senhor dos sketches respondeu-nos hoje mas, para além de já termos a aula “quase pronta”, chegámos à conclusão que esta estratégia não se adequa lá muito ao 11ºano, aos objectivos da nossa planificação e, sobretudo, será um pouco complicada de adaptar ao tema em questão. De qualquer modo ficámos muito contentes com a disponibilidade do senhor que, imagine-se, dirigiu-se a nós como “Dear Colleagues” !!!

Voltando ainda à nossa futura aula, decidimos que, por indicação de uma obra que encontrámos, devemos fornecer algum material aos alunos antes da aula propriamente dita pois, como é dito nessa obra, o aluno terá um melhor desempenho quando previamente preparado para determinada tarefa. Vamos agora proceder à recolha de toda a informação que pretendemos fornecer aos alunos e temos de marcar um dia para ir lá só para isso. Nessa aula também vamos fornecer algumas informações acerca do funcionamento do debate e vamos decidir quais os alunos que participam no debate, quais os que ficam na audiência e qual deles vais ser o moderador...É muito trabalho, já estamos todas a ficar “tó-tós”...



16-05-02

Na segunda feira (dia 13) fomos à escola. Ai que nervosa que eu estava e ainda aquilo não foi uma aula a sério... Mas correu muito bem, a professora foi espectacular e ajudou-nos imenso e os alunos foram uns queridos e mostraram-se bastante empolgados! Só já faltam 24 horas, estamos em contagem decrescente... Ai que medo, ai que medo...Ainda por cima eu vou abrir a aula e fazer o



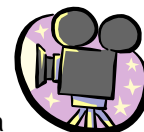
brainstorming...E se eu dou erros a falar inglês ??? Esta semana está mesmo a ser de loucos...Hoje foi a nossa apresentação de OEDC que correu lindamente (estou a ser irónica), devia estar calma para o dia de amanhã mas o dia de hoje foi tão mau, sinto-me tão “low”...Até o Professor reparou, na aula prática...Fui incapaz de disfarçar.

Já agora gostava de falar da aula de hoje (teórica). A questão é esta, nós já tínhamos tomado conhecimento daquele projecto (Educação em Línguas) e as aulas de Didáctica estão visivelmente a ficar “apertadas” para tanta matéria. Logo, há que estabelecer prioridades e ver aquilo que é realmente pertinente e aquilo que não o será tanto. Nota-se mesmo uma grande disparidade na organização das aulas. Estivemos imenso tempo a falar da oralidade e agora temos pouquíssimo tempo para tratar outras temáticas igualmente pertinentes. Isto não é uma crítica destrutiva, antes pelo contrário é uma crítica construtiva e visa alertar os docentes desta cadeira para a necessidade de se reverem os objectivos.

Vou-me preparar para a minha estreia mundial!

17-05-02

Já está! “Prontos”, saíram-se vinte quilos de cima e dois da balança...A aula correu bem, eu acho, nós achamos. Pelo menos ao nível dos objectivos propostos: fazer com que os alunos interagissem, não interferir na interacção, ou seja, deixá-los gerir o debate...Fazendo assim uma primeira análise da aula posso dizer que a experiência foi positiva. Mas a gravação...ai que mau termos de estar ali a ver a nossa figurinha...mas foi tão giro...Já fizemos a transcrição e tudo...E, bem como eu receava, lá sai uns errozitos em inglês...Acontece!!! (Acho eu, só espero que não muito frequentemente). Vamos agora meter a mão na massa e analisar, o mais criticamente possível, a nossa aula, a praticabilidade da nossa tão estimada planificação, enfim, admitir que errámos em alguns pontos mas que também acertámos em muitos aspectos. Voltarei a dar notícias!



28-05-02

O dossier está quase pronto, que trabalheira. Mas está impecável...eu acho. Já tirámos as conclusões da aula. Muito sucintamente, o que concluímos foi, utilizámos demasiado material no brainstorming (“Toma que é para aprenderes!”), a estratégia do debate foi boa mas houve uma altura em que talvez as coisas tenha “saído dos eixos” (o que nós já havíamos previsto quando decidimos deixar a cargo dos alunos a gestão da sua própria interacção), enfim, uma série de conclusões que nos vão permitir crescer e perceber que realmente temos um longo caminho a percorrer se queremos ser boas profissionais. É a errar que se aprende! Por acaso a questão de

haver ainda um longo caminho a percorrer é interessante pois eu constato agora que apesar de estar à quatro anos a estudar teoria e a prever situações reais, ensinar a ser professora ninguém mo ensinou, nem vai ensinar! Sou eu que me vou construindo, que vou descobrindo o método com o qual trabalho melhor, que me vou ensinando a ser professora. De facto, acho que, nestes primeiros anos, eu vou aprender tanto ou mais com os alunos quanto aquilo que eu lhes vou ensinar. Agora torna-se claro para mim o enunciado *“A didáctica não pretende ensinar a ser professor, mas a indicar caminhos possíveis a seguir”*.

Agora vou mudar um bocadinho de assunto mas eu tenho mesmo de dizer isto. Não vejo qualquer lógica em termos tido só uma aula acerca da avaliação, por favor!!! Para quê duas aulas acerca do discurso on-line, quando temos um cadeira que estuda exactamente estes aspectos (TEL)??? Ficámos nós com “água na boca” com uma aula sobre a avaliação para isto. Vejamos, não será que, tendo em conta o número de aulas que nos restam (duas) se devia ter optado por dar aquilo que é realmente pertinente para a nossa vida profissional??? O discurso on-line é importante mas em relação à avaliação...Enfim, isto só para lembrar (pois já o fiz num momento anterior deste diário) que talvez não se esteja a ser muito crítico em relação aos conteúdos a leccionar numa cadeira fundamental como é a Didáctica da Língua Estrangeira...

Um outro aspecto que eu ainda gostaria de referir é a Semana da Prática Pedagógica. Toda a gente nos diz para irmos e participarmos pois nós somos os “grandes” interessados, mas o que é certo é que ninguém cede...

Pois é estamos mesmo a chegar ao fim...nem sei se hei-de estar triste se contente. Nem imaginas as misturas de sensações que estou a sentir...Acho que vou ter saudades, mas ao mesmo tempo estou desejosa que chegue o meu primeiro dia de aulas...COMO PROFESSORA, que por sinal vai coincidir com...o meu dia de anos! Que coincidência engraçada. Só espero que me traga sorte para o estágio pois eu, só de olhar para os meus colegas estagiários (5ºano) até fico apavorada!!!



P.S. O que vou escrever se seguida não pode ser considerada uma entrada, mas serve apenas para concluir a questão da semana pedagógica. Hoje é quarta-feira e a semana está quase a acabar. Não tive uma única oportunidade de participar. A não ser que se considere ver a “exposição” dos trabalhos no CIFOP como participar...

3.3. Diário ES

3.3.1. Disciplina: Educação em Línguas (1.º Semestre, 2001/2002)

15-10-01

Hoje decidi, finalmente, começar a escrever o meu Diário de Bordo, pois tenho andado a adiar o seu início. O facto é que a ideia de passar os meus pensamentos e opiniões para o papel deixou-me um pouco reticente, mas, depois de algum tempo a tentar perceber o que é realmente um diário, creio que me sinto um pouco mais à vontade em relação a esta tarefa de cariz tão pessoal.

Na verdade, posso até estar menos preocupada com o facto de ter de produzir algo como um diário, mas não consigo deixar de pensar que para além desta tarefa, virão outras que exigirão bastante de mim e isso assusta-me um pouco! Tenho dado comigo a pensar constantemente no amanhã e no meu futuro como professora. Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar, ou mesmo quanto à capacidade de ter ideias que agradem aos meus futuros alunos...Em resumo, não sei se virei a ser uma boa professora!

Estas questões parecem-me ainda mais pertinentes, e surgem-me ainda com mais força, quando olho para o meu calendário de trabalhos a apresentar até ao final do semestre e vejo que estes são inúmeros...Pergunto-me se serei capaz!? Continuo a dizer a mim própria que sim, tal como também quero pensar que serei uma professora exemplar!!!

16-10-01

Enquanto estava a fazer a leitura de uma comunicação de João de Oliveira Lopes, para a disciplina de Didáctica do Português, veio-me à cabeça uma torrente de ideias. De repente, consegui perceber melhor por que razão um professor deve ser um constante investigador-actor ao longo de todo o seu percurso de docência. Aquilo que, imediatamente, me fez pensar nisto foi uma citação de Georges Jean que o autor usa logo no início da sua análise. Nesta é dito que "aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos que estão à sua frente ou ao seu lado, se não aprender nada com eles." O bom professor deve, não só ajudar os alunos a adquirirem novos conhecimentos, como também permitir que estes, que estão 'à sua frente', lhe ensinem algo de novo.

No entanto, um professor exemplar é também aquele que, durante a sua vida, é capaz de aprender com os seus colegas, que estão 'ao seu lado', e, simultaneamente, e de lhes ensinar algo de novo. É necessária uma constante interacção entre todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, para que o conhecimento, as experiências e, por conseguinte, o saber de experiência feito, não fiquem retidos, seja no(s) professor(es) ou no(s) aluno(s), e no sentido de todos poderem beneficiar de um maior enriquecimento, quer a nível profissional quer pessoal.

21-10-01

Logo no início do semestre, numa das primeiras aulas de Educação em Línguas, a professora Helena Araújo e Sá pediu-nos que arranjássemos uma profissão que se pudesse comparar com a de professor. Até hoje ainda não me tinha ocorrido nenhuma da qual ninguém se tivesse lembrado, pelo menos naquela aula.

Acho que o ser-se professor se pode perfeitamente comparar com o ser-se pescador. Tal como o segundo, o primeiro lança 'as redes' aos alunos, isto é, projecta nos alunos a forma de adquirirem conhecimentos, e estes só são 'apanhados' por elas se estas tiverem sido bem 'lançadas'. Se elas não tiverem sido correctamente 'lançadas', o 'professor-pescador' terá de repensar a sua forma de 'pescar' alunos e, porventura, de reflectir se esta ou aquela forma será a melhor para estes ou aqueles alunos...É que nem todos os 'peixes' se pescam da mesma forma...há que conhecer a arte da pesca!!

04-11-01

Pois é...parece que, depois de ler tanta informação acerca daquilo que significa e supõe a Língua, já nem sequer sei o que ela realmente representa, para além do facto de ser o órgão, fisicamente falando, que me permite comunicar!!! Por um lado, a Língua é algo que exige uma certa 'disciplina', 'tradição' e 'constricção', na medida em que é regulada pelo meio social e os valores a este inerentes, o que a torna, assim, num fenómeno social e humano, mas também por regras linguísticas que não devem ser, de forma alguma, descuradas pelo sujeito falante. Por outro lado, ela é também 'aventura', 'novidade' e 'prazer', visto que o leitor, incentivado pelo professor e pela sua própria vontade de conhecer mais e de chegar até ao Outro, vai querer sempre mais...ler mais, conhecer mais...! É esta ânsia pelo crescer de sabedoria do leitor/comunicador perfeito que vai, de certa forma, permitir uma melhor interacção entre os intervenientes do processo de comunicação e permitir-lhes um maior enriquecimento, quer a nível cultural e linguístico, quer pessoal.

Ora, então, vamos lá ver se eu consigo resumir tudo isto em poucas palavras. A Língua é então, no sentido mais lato da palavra, aquilo que nos permite comunicar com o Outro. No entanto, no sentido de o fazermos da forma mais correcta é necessário não esquecermos determinadas regras, para que emitamos um discurso bem estruturado. Para além disso, é ainda através da Língua que nos inteiramos daquilo que se passa à nossa volta, seja no que respeita à sociedade em que nos inserimos, seja em relação ao resto do mundo, o que está intimamente relacionado com a necessidade de chegarmos até ao Outro. Neste sentido, é esta vivência com o Outro, e com tudo o que nos rodeia, que nos vai possibilitar chegar até à Língua em si. Trata-se de descobrir a Língua através da Gramática (normas e regras que regulam o seu uso), mas também, e acima de tudo, através do próprio quotidiano. Caso contrário, isto é, o facto de não se ter a

cultura e as experiências dos sujeitos falantes em conta (o que lhes facilita a compreensão da Língua em si, porque se identificam com ela), aquela tornar-se-ia em algo demasiado teórico. E, realmente, se pensarmos bem, é a este processo complexo que recorremos, embora inconscientemente, sempre que comunicamos. Apoiamo-nos em referentes do real, ou em algo que já foi dito por alguém, para estruturarmos o nosso discurso...razão pela qual, muitas vezes, não nos saímos nada bem nas nossas intervenções. Geram-se confusões comunicativas, pois não conseguimos chegar ao Outro, e ninguém percebe nada de nada!!!

Sendo assim, e para finalizar esta minha pequena reflexão de hoje, comunicar (usar a Língua) é algo que pressupõe, não só uma grande criatividade e imaginação por parte do sujeito falante, para que este consiga exprimir-se da melhor forma, seja oral ou textualmente, mas também a capacidade deste para inserir aquele processo de interacção, verbal ou não, num determinado contexto linguístico e sociocultural.

16-11-01

Hoje vou fazer uma pequena crítica à forma como o Programa de Didáctica do Português está organizado!

Ontem acabámos a Unidade temática 4, que diz respeito à Programação/Planificação/Avaliação, mas, acho que nem sequer senti que ela tivesse realmente tido um início... De facto, apenas duas aulas teóricas foram dedicadas a este tema tão extenso. Na minha muito humilde opinião, deveria ter-lhe sido dedicado muito mais espaço, uma vez que será algo de tão importante para o nosso futuro. Não quero com isto desvalorizar os outros temas, mas considero que este é realmente um dos pontos que deveria merecer mais atenção nas aulas. Afinal, não se trata apenas do nosso futuro, mas também do futuro dos nossos alunos...Cabe-nos a nós prepará-los, o que só poderemos fazer se também estivermos devidamente preparados em termos de conteúdos, e também material para os leccionar, assim como a nível da avaliação dos alunos, avaliação esta que os vai influenciar no devir!!!

20-12-01

Nesta última unidade, temos vindo a reflectir acerca do papel e das competências específicos do professor de línguas. Neste sentido, acho que se torna pertinente, e até mesmo necessário, que eu, futura professora de línguas, pense sobre o assunto.

Portanto, uma das crenças que mais me vai influenciar, como professora, é talvez a de como se deverá aprender as línguas e, conseqüentemente, como deveria ser o aluno ideal de línguas e quais as suas características. Ora, a melhor forma de chegar a uma qualquer conclusão será talvez eu colocar-me no lugar de um dos meus eventuais alunos, ou então, ser eu mesma, e reflectir como uma professora de línguas ainda em formação.

Creio que, apesar de existirem inúmeras qualidades que possam caracterizar um aluno de línguas exemplar, tais como o facto de se ter um bom professor ou a mera necessidade, aquela com que mais me identifico é a existência da pura vontade e interesse pelo conhecimento do Outro. Na verdade, posso afirmar que tenho uma certa fascinação por outras culturas, nomeadamente a da Grã-Bretanha. Tudo aquilo que estiver relacionado com esta nação me interessa e, de certa forma, me impressiona.

Por outro lado, reconheço que, inicialmente, o meu interesse por esta cultura não era maior do que, por exemplo, pela francesa, mas fui incentivada, digamos, pelos meus pais a optar pela cultura inglesa. Lembro-me perfeitamente que as suas razões se sustentavam no facto do Inglês ser, na altura, a língua mais falada e o Francês estar a ser um pouco 'abafado' por aquela. Talvez esta influência de preconceitos, por parte dos meus pais, tivesse sido prejudicial à minha aprendizagem das línguas, se tal não fosse o meu encantamento pelas Ilhas Britânicas, facto esse que sempre me ajudou a manter a minha autoconfiança e a aumentar, cada vez mais, a minha vontade de as conhecer in loco, assim como também outros países e culturas.

3.3.2. Disciplina: Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre, 2001/2002)

15-03-02

Hoje vou então começar a escrever a segunda parte deste Diário de Bordo, já iniciado no primeiro semestre na disciplina de Educação em Línguas. Tendo em conta que a elaboração destas narrativas autobiográficas pretendem permitir ao aluno, futuro docente, a análise crítica do seu percurso de formação, decidi, deste modo, registar algo sempre que eu e o meu grupo de Didáctica das Línguas Estrangeiras procedêssemos a, ou completássemos, um passo importante para a elaboração do dossier desta disciplina. No entanto, este facto não me impedirá de fazer outros apontamentos ou referências, no seguimento dos objectivos específicos a atingir no semestre passado, sempre que tal se proporcionar.

Desta forma, vou dar início a estes meus depoimentos e continuidade ao diário já iniciado anteriormente, começando por falar, logicamente, acerca da gravação da aula que foi feita há umas horas atrás. Esta gravação teve lugar na Escola Secundária de Estarreja e foi feita a uma turma do 11º ano de escolaridade que tem a Língua Inglesa como LEI, nível 7.

Nunca pensei que o simples facto de ir gravar uma aula me fosse influenciar tanto, mas a verdade é que, durante toda esta semana que antecedeu a gravação, tenho andado verdadeiramente ansiosa.

Esta foi para mim uma experiência realmente importante e enriquecedora. Penso que me permitiu observar um pouco a sala de aula através de uma outra perspectiva que não a de mera aluna, embora também ainda não estivesse lá como professora. Percebi, de facto, o quanto é

necessário ser-se "um verdadeiro artista" para conduzir uma aula que motive os alunos. Neste ponto, considero que a professora em questão soube captar muito bem a atenção destes. A aula foi acerca do Racismo, tendo o intuito, posteriormente, de introduzir o tema do Nazismo. Trata-se dum assunto delicado, mas o material usado pela professora foi por ela muito bem escolhido, tais como posters que realmente ilustraram várias situações reais de Racismo, existentes na nossa sociedade.

Outros aspectos que me levaram a desfrutar ainda mais da gravação desta aula foram: primeiro, o facto desta escola ser aquela em que eu passei seis anos da minha vida; e, segundo, o facto da professora, de quem já tive oportunidade de falar, ter sido minha professora de Inglês no 12º ano de escolaridade, influenciando, desta forma, a minha escolha quanto ao curso a seguir e, consequentemente, a minha vida futura.

Para além de tudo isto, fiquei maravilhada com o facto de ser eu a gravar a aula, isto é, a manejar e a conduzir a câmara de vídeo para que nada nos escape na nossa transcrição. Na verdade, esta situação, que, à primeira vista, pode parecer insignificante, transmitiu-me um grande sentido de responsabilidade, que, por sua vez, aumentou aquela referida ânsia de que já falei há pouco.

Para terminar esta nota, devo dizer que, no geral, penso que esta tarefa foi bem sucedida. De uma forma geral, os alunos participaram bastante na aula, sem quererem prevalecer o seu discurso sobre os dos seus colegas. No final, a professora forneceu-nos todo o material que lhe foi possível, mostrando-se disponível para nos ajudar, e os alunos questionaram-nos quanto à data da nossa própria aula... Penso que não se sentiram constrangidos, nem por estarem a ser filmados, nem pela aula estar, de certo modo, a ser invadida por pessoas estranhas. De facto, estão ansiosos pela próxima vez....tal como eu!!!

27-03-02

Comecei hoje a transcrição da aula que gravámos no dia 15 do corrente mês. De facto, nunca pensei que fosse algo tão moroso e difícil. É necessário ouvir pequenas partes da aula vezes sem conta e em todas elas ouvimos sempre coisas diferentes. Chega mesmo a ser algo que 'põe os cabelos em pé'!!!

Até aqui ainda só tive oportunidade de ouvir um terço da aula, mas já dá para perceber que, tal como nos foi dito pelo Prof. Bernardo Canha, os pequenos gravadores com microfone por nós utilizados não foram uma boa escolha. Bom, um erro que nos servirá de exemplo no futuro!

Apesar de ainda só ter transcrito uma pequena parte da aula, começo a perceber que, afinal, os alunos não participaram num grau tão elevado como pensava e como afirmei no dia da gravação da aula. Nota-se que há alguns alunos que participam mais que outros. Ainda assim, penso que a professora tem um certo monopólio do discurso didáctico.

Agora resta-me continuar a transcrever e verificar se as minhas suspeitas estão, de facto, correctas ou não.

29-03-02

Quando terminei de transcrever a aula fiquei com uma sensação de vazio. Acho que se deve ao facto de não ter conseguido perceber cada linha proferida pela professora e, principalmente, pelos alunos. Não entendi tudo na íntegra, o que é um pouco frustrante!!

Tal como já afirmei anteriormente, e após a transcrição de toda a aula, ou pelo menos a tentativa, verifico que a participação dos vários intervenientes no discurso didáctico não é, realmente, equilibrada. Existe, de facto, um considerável monopólio por parte da professora. No entanto, os alunos participam quase todos, ainda que uns mais que outros, à excepção de alguns que se mantêm em silêncio durante toda a aula.

Para além desta constatação, esta transcrição também me permitiu verificar que, tal como eu fazia quando confrontada com o mesmo tipo de actividade (trabalho de grupo), os alunos fazem um constante uso da Língua Materna, o Português, para comunicarem entre si.

É até engraçado, porque parece que nada mudou desde que deixei o ensino secundário, e, por isso, quando fomos gravar a aula, senti que era novamente uma aluna daquela escola e daquela professora! De facto, os professores são relativamente os mesmos, as formas de leccionar e os conteúdos são também muito semelhantes... Pois é, organizam-se reformas curriculares, são implementadas e mais tarde organizam-se outras, mas depois são suspendidas....E andamos assim, ao sabor da maré, para depois repararmos que bem lá no fundo, sem os governos e sem as orientações políticas, é tudo relativamente igual!!

10-04-02

Chegámos ao dia da reunião de grupo para compararmos as nossas transcrições. Vamos ver o quão diferentes, ou não, elas estão! Bem, até logo! Daqui a algumas horas volto para relatar aquilo que foi o resultado da comparação das transcrições de cada uma de nós.

Olá de novo... De facto, depois de umas largas horas a comparar aquilo que cada uma tinha entendido, ou a tentar perceber o que nenhuma de nós tinha descodificado, não conseguimos transcrever toda a aula. Na verdade, há até algumas partes que ficaram, por assim dizer, em 'stand by', uma vez que não conseguimos acordar entre todas o que foi realmente dito pela professora ou pelos alunos. É o caso da expressão "What else?", que a referida professora utiliza constantemente. Duas de nós entendemos "What else?", mas as outras entendem "Which

else ?", que soa, de facto, um pouco estranho. No entanto, até eu já começo a entendê-la como tal, de a ouvir vezes sem conta.

Depois há a questão dos alunos que se atropelam um pouco e não conseguimos perceber nada do que está a ser dito. O que acontece é que no dia em que gravámos a aula, e tal como já referi, pensei que esta tinha corrido muito ordeiramente e que ninguém tinha interrompido ninguém. Após a transcrição verifiquei que não é bem assim. Daí não termos percebido tudo na sua totalidade.

Posso, de facto, afirmar que a gravação da uma aula, tal como a sua transcrição, foi bastante útil, não só para nos alertar para alguns dos problemas que têm lugar na sala de aula (como a não participação de alguns alunos) e durante o decorrer de uma lição, como também para a iminente dificuldade que o ser-se professor encerra. Há que saber programar e organizar muito bem uma aula para que, pelo menos esses factores que dependem de nós (selecção de actividades e estratégias) funcionarem na perfeição, porque depois podem surgir imprevistos que alteram sempre um pouco o seu decorrer. Por exemplo, nesta aula que gravámos houve muito barulho inicial que provinha dos corredores e um abrir e fechar de portas constante, pelos simples facto de se saber que havia ali uma câmara de vídeo. Outro problema foi a necessidade de mudar de sala, reduzindo, desde logo, o tempo útil da aula.

Como já disse, tudo isto são factores que não se podem prever e que influenciam sempre o decorrer da aula e até mesmo os próprios alunos e professor. Por isso, continuo a insistir em dizer que um bom professor é "um verdadeiro artista" que deve conhecer a sua arte, assim como saber trabalhar os seus quadros (alunos) o melhor possível, através das suas tintas e dos seus pincéis (material, conteúdos, actividades...)!!

11-04-02

Nesta entrada queria apenas referir o tópico didáctico que decidimos tratar. Depois da transcrição da aula e de termos discutido entre nós, chegámos à conclusão de que o tema que melhor representa a realidade com que nos deparámos é a questão da Gestão da Interacção, entre aluno/aluno, em sala de aula de LE.

Penso que é uma boa aposta, no sentido em que verificámos, como já tenho dito, que nem todos os alunos participaram na aula (houve três alunas que fizeram prevalecer a sua palavra). Para além disso, no trabalho de grupo, comunicaram em LM e nós pretendemos organizar a aula de modo a que usem a LE, mesmo quando o fazem só entre si. Outro aspecto que queríamos ver um pouco alterado é também o facto de se interromperem uns aos outros, no sentido de demonstrarem um maior respeito pelos outros e pelas suas opiniões, havendo um espaço para todos tomarem a palavra.

Só espero que consigamos realizar estes nossos 'desejos', porque não vai ser nada fácil. Senão, o que importa é que tentámos!

03-05-02

Pois é... hoje completei parte do trabalho relacionado com as fichas de leitura. Terminei a minha parte da pesquisa e agora há que passar para a tarefa seguinte: o comentar e justificar as citações escolhidas. Na verdade, este facto assusta-me um pouco, porque, na verdade, nunca procedi a uma análise deste tipo e sob estes moldes. Durante quase quatro anos de Universidade nunca cheguei a fazer fichas de leitura propriamente ditas. Primeiro, porque não tinha as ideias bem definidas relativamente ao trabalho a fazer e, depois, porque nunca ninguém me ensinou a fazê-lo. Com efeito, quando cheguei a este nível de ensino, os professores supuseram que eu, tal como os meus colegas, já o tínhamos aprendido a fazer no ensino secundário. Mas, vamos lá a ver como me saio... Também não deve ser assim tão difícil!!

12-05-02

Já estou quase a dar as fichas de leitura por terminadas... Sim, porque na próxima Sexta-feira, dia 17, vamos dar a nossa primeira aula. Vai ser a nossa grande estreia!

Relativamente às fichas, posso dizer que não foram assim tão difíceis de realizar, ao contrário do que eu pensava há uns dias atrás. Tendo em conta que o nosso tópico didáctico é então a Gestão da Interação, julgava que uma pesquisa relacionada com este assunto me fosse deixar deveras interessada e motivada. No entanto, com o decorrer do trabalho, fiquei um pouco desanimada, já que não conseguíamos encontrar nada de específico relacionado com este tema. Mas, no final, e depois de termos conseguido material realmente específico, senti que tínhamos, de facto, feito algo de interessante e, portanto, considero que as fichas de leitura vão ficar algo de excelente e que justificarão e explicarão a razão pela qual estamos a tratar determinado tópico didáctico.

Considero que esta tarefa de fazer fichas de leitura me foi bastante proveitosa, no sentido em que aprendi, de facto, como estas são elaboradas de forma correcta. Na verdade, estas fichas ensinaram-me, de certa forma, a ser mais organizada e metódica em relação, não só a todas as leituras que venha a fazer daqui em diante, como também à minha postura como professora. Por outras palavras, tomei consciência de que uma boa planificação, bem como a sua boa gestão e organização, é fulcral para o trabalho de um professor consciente da sua responsabilidade como formador de alunos que são, igualmente, cidadãos.

16-05-02

Quanto à planificação da nossa aula para amanhã, dia 17, penso que a sua elaboração, apesar de algumas dificuldades naturais, não foi muito difícil. Com efeito, o processo de realização desta mesma planificação levantou algumas questões, que, no entanto, não constituíram entraves à sua conclusão. Refiro-me, por exemplo, à dificuldade em seleccionar material, à distribuição do tempo pelas várias actividades propostas por nós, entre outros.

De facto, tivemos bastante receio em espartilhar a aula, isto é, dar a cada actividade um determinado tempo da aula, uma vez que não estávamos bem certas de qual seria o tempo necessário para cada uma delas. Apesar disso, considero que amanhã não nos podemos preocupar demasiado com isso, pois ficaremos nervosas demais e isso poderá prejudicar o nosso desempenho como professoras, bem como os dos alunos, que, tal como nós, se sentirão pressionados pelo tempo. Acima de tudo, há que ter calma.

17-05-02

Então hoje foi o grande dia... o dia da nossa estreia como professoras. No entanto, acho que até nem estávamos assim tão nervosas, ao contrário do que eu estava à espera, pelo menos em relação a mim.

A aula correu bastante bem. Os alunos participaram bastante, até mesmo aqueles que, na aula gravada em Março, estavam mais calados. De facto, todos eles se empenharam ao máximo para o debate (a principal actividade que preparámos para esta aula), lendo e analisando a informação que lhes fornecemos no início da semana, dia 13 (a professora cedeu-nos esta aula para darmos as indicações necessárias para a do dia 17), relacionada com o papel que cada um dos participantes tinha que desempenhar.

Esta aula teve início com um pequeno "brainstorming", cuja função era fornecer aos alunos algumas ideias que eles pudessem usar no decorrer do debate e tentar fazer com que esta actividade tivesse, como ponto de partida, algo relacionado com a temática do Racismo. Seguidamente, houve um pequeno trabalho de grupo em que eles prepararam aquilo que iam usar como argumentos, pedindo-nos ajuda e organizando as suas ideias e opiniões. No que respeita ao debate propriamente dito, quero apenas salientar que penso que a escolha da mediadora não podia ter sido mais adequada e perfeita. De facto, ela desempenhou o seu papel com muita garra, se é que assim se pode dizer, interrompendo o debate sempre que achava necessário e acalmando os ânimos quando os alunos e os seus argumentos estavam, realmente, a desviar-se do que era pretendido.

Para além disso, e já que o tema do debate era o Racismo, surgiram alguns argumentos um pouco imaturos, talvez devido à relativa tenra idade dos alunos ou mesmo por não conhecerem a personagem que cada um encarnava. De facto, o que se verificou, ao longo do debate, foi que, por vezes, os alunos esqueciam-se por quem estavam a falar. Isto deu-se com a aluna que representava o Martin Luther King. Com o intuito de responder aos argumentos da aluna que desempenhava o papel de Hitler, aquela falava, quase sempre, em nome dos Judeus e não de Martin Luther King. Tanto uma como a outra participaram bastante, quer nesta aula, como se pode depreender do que foi anteriormente dito, quer na aula de 15 de Março. Portanto, as duas alunas referidas monopolizaram, de certa maneira, o discurso didáctico de ambas as aulas.

No entanto, alcançámos o nosso objectivo, na medida em que conseguimos que a maior parte dos outros alunos, tal como a mediadora, também participasse, nem que fosse apenas por um breve momento, o que não foi muito frequente na aula de Março. O que também não podemos esquecer é que se tratou de uma interacção aluno/aluno, apesar de, no final da aula, acharmos que, se tivéssemos interferido na actividade do debate (mesmo só por instantes), talvez os alunos não se tivessem perdido no que se refere à personagem encarnada e aos argumentos, que poderiam ter sido um pouco mais fortes e válidos.

Embora cada uma de nós tenha apenas protagonizado uma pequena parte da aula, penso que já serviu para dar uma espreitadela pelo mundo da docência. Falando agora de mim em particular, posso dizer, como já referi, que não me senti tão nervosa quanto estava à espera e que me senti relativamente à vontade em frente aos alunos.

Esta aula permitiu-me tomar consciência de que nem sempre tudo corre como desejamos ou planeamos e de que tudo depende, em muito, dos alunos e das suas especificidades e aptidões.

Após a aula, passámos à sua transcrição, pois decidimos não cometer o mesmo erro relativamente à outra aula. O que aconteceu foi que só procedemos à transcrição da aula alguns dias depois e individualmente, o que tornou tudo muito mais difícil. Portanto, agora foi tudo bem mais fácil, pois para além de não termos deixado passar tanto tempo, apenas horas, fizemo-lo em conjunto, o que, na minha opinião, tornou tudo mais rápido.

Ao longo da transcrição fomos confirmando a nossa suspeita de que, ainda que quase todos os alunos tenham participado, houve, de facto duas alunas que se destacaram, isto é, continuavam a monopolizar, de certo modo, o processo didáctico e, mais especificamente, o próprio debate. Não obstante, confirmámos, uma vez mais, que tínhamos atingido o objectivo principal do nosso tópico didáctico, já que os alunos falaram cerca de duas vezes mais que nós, professoras.

Por tudo isto, continuo a afirmar que uma transcrição de uma aula é, seguramente, algo de muito pertinente e enriquecedor, no sentido em que pode ser através dela que nós, professores

em geral, tomamos consciência de alguns factores importantes e relativos à forma como ensinamos e nos relacionamos, ou não, com os nossos alunos (a colocação da voz, o olhar, entre outros). Além disso, possibilita-nos também conhecer e entender de que forma estes encaram e modelam a sua aprendizagem, quer individualmente, quer nas relações que estabelecem com os outros.

21-05-02

Sendo hoje Quinta-feira, foi dia da aula teórica de Didáctica das Línguas Estrangeiras. Esta aula, e única, foi dedicada ao tema da Avaliação, que, supostamente, deveria ter direito a mais do que uma aula em todo o programa da disciplina.

Parece-me pertinente dizer que, tal como aconteceu no semestre passado com a Didáctica do Português, foi dada muito pouca importância a este assunto tão extenso e importante para o nosso futuro. Considero que deveria existir uma maior organização e gestão dos programas por parte dos responsáveis, no sentido de se dar à Avaliação o espaço que ela merece no programa de Didáctica das Línguas Estrangeiras e de eliminar, talvez, a existência de outros, como o Ensino Precoce das Línguas Estrangeiras. Não pretendendo desvalorizar a sua importância, acho, no entanto, que não é um tema tão pertinente para o meu curso, por exemplo, uma vez que está mais vocacionado para o 3º ciclo do Ensino Básico, em que as LEs já fazem parte do currículo.

03-06-02

Para concluir este Diário de Bordo, queria só referir alguns aspectos relacionados com sua elaboração.

Na minha opinião, a realização destas pequenas narrativas levaram-me a reflectir bastante, mais até do que estava efectivamente à espera, acerca do meu futuro. De facto, estas levaram-me a encarar a minha futura profissão de uma forma muito mais positiva, no sentido em que o receio que possuía relativamente ao desemprego como que se desvaneceu.

Este Diário, nomeadamente a segunda parte, que contém um percurso percorrido durante todo este semestre, espelha, de certa forma, um pouco da minha evolução enquanto aluna de Didáctica das Línguas Estrangeiras e, ao mesmo tempo, de futura professora. Esta evolução transparece na vontade, cada vez maior, de dar aulas, mas no estrangeiro, mais especificamente de Português em Inglaterra. Até há bem pouco tempo tinha um pouco de receio de me aventurar por esses caminhos, devido à solidão que isso pode acarretar e, principalmente, ao medo e

interrogações que sentia relativamente ao tornar-me numa boa professora, ou não, o que já não acontece de forma tão forte.

Para além disto, penso que o facto de dar explicações de Inglês também me ajudou bastante a ter confiança em mim e nas minhas capacidades de fazer passar a minha mensagem aos alunos, o que me dá ânimo e incentiva a continuar a acreditar que serei, de facto, uma boa professora.

3.4. Diário JO

3.4.1. Disciplina: Educação em Línguas (1.º Semestre, 2001/2002)

05-10-2001

Devo confessar que quando a ideia de escrever um diário nos foi lançada pelo professor fiquei mais intrigada do que assustada. Questionava-me, então: “Como é possível que aquilo que vou relatar seja o indicador da evolução do meu percurso de formação?”. De facto, uma breve reflexão sobre a minha existência como aluna permitiu-me constatar que a minha concepção de “o que é ser professor” e “o que esperar de um professor” já sofreu algumas mudanças ao longo do meu percurso académico.

É precisamente por este aspecto que vou iniciar o meu diário de bordo!

Sempre me considerei e fui considerada pelos professores como uma aluna bem comportada, aplicada, estudiosa, assídua e pontual. As turmas em que fui integrada seguiam, quase sem excepção, este modelo de comportamento facto que contribui em muito para o desempenho dos meus professores na sala de aula e, que condicionou sem dúvida alguma, a imagem que progressivamente fui construindo e realizando do que seria ser professor. Este era certamente o símbolo de poder e autoridade, uma fonte quase inesgotável e única de saber, que os alunos não podiam contestar. Não posso deixar de admitir que me era atractiva a ideia do professor ter muitas férias e pouco trabalho, sim porque bastaria planificar as aulas para o ano lectivo, planificação essa que serviria para toda a carreira. Como eu estava enganada!!!

Os primeiros alertas de que a minha teoria estava errada surgiram quando ingressei no ensino superior. Em primeiro lugar apercebi-me realmente da superlotação do mercado de trabalho na ara do ensino de línguas, um fantasma que poderá levar muitos formandos a desvalorizarem a importância de disciplinas como a Diáctica ou Educação em Línguas, uma vez que as perspectivas de virem a colocar em prática os conhecimentos nelas adquiridos, são quase nulas (para além do ano de estágio). Por outro lado, compreendi que o professor tem que assumir, com naturalidade, o facto de ter deixado de ser a única fonte de conhecimento. Elementos como a televisão, os jornais e revistas e, mais recentemente a Internet, possuem cada vez mais um estatuto privilegiado junto da comunidade estudantil. Os alunos adquirem muitos conhecimentos fora da sala de aula mas, não raras as vezes, transportam-nos para lá e confrontam o professor com essa realidade. Todavia, o professor não deve sentir-se ameaçado nem rivalizado por estas novas fontes de conhecimento. Deve sim fazer um esforço para se servir delas com o intuito de melhorar o seu desempenho.

Outro dos aspectos que constitui grande surpresa para mim foi o facto de nenhuma disciplina me fornecer formulários sobre como dar aulas. “Impossível, então vão entregar-me às feras sem antes me ensinarem como me defender?” Mais uma vez estava enganada, desconhecia

o facto de que é impossível encontrar duas turmas iguais, assim seria ridículo e desastroso tentar aplicar a mesma metodologia em contextos diferentes da relação de ensino/aprendizagem.

Em traços gerais foram estas as primeiras ideias que me surgiram, porém muito mais há para dizer, e fá-lo-ei no decurso do semestre à medida que for contactando com novas realidades e descobertas.

08-10-2001

Hoje na aula teórica de Educação em Línguas realizámos uma actividade interessante. Em primeiro lugar foi-nos pedido para escrever uma máxima que resumisse a essência da nossa postura tradicional. De seguida, deveríamos comparar a nossa profissão com outra elaborando deste modo uma comparação entre ambas. Apesar de serem 9 horas da manhã não atribuí a essa tarefa um elevado grau de dificuldade, contudo confesso que encontrei mais obstáculos em resumir numa frase qual seria a minha postura enquanto professor do que em comparar-me a ouro profissional.

Após algumas tentativas falhadas de iniciar a frase reorganizei as minhas próprias ideias e concluí: “ensinar é também aprender, aprender connosco e com os outros (com a sua diferença)”. No entanto, sentia que esta máxima estava incompleta e foi ao ouvir os meus colegas que lhe acrescentei mais alguns aspectos: o professor é um agente em formação contínua, é um observador atento da realidade que o rodeia e está em constante adaptação ao meio. O professor que acredita que o seu universo de acção é única e exclusivamente a sala de aula é incapaz de perceber os seus alunos assim como a forma como estes pensam e agem. Os alunos transportam para a sala de aula toda uma experiência adquirida no exterior do espaço escolar, a qual o professor deve ter em conta quando delimita e aplica determinado método de ensino numa turma. O professor deveria adoptar uma postura de tipo reflexivo, com a capacidade de analisar e investigar a sua própria prática pedagógica e a dos colegas de forma a consciencializar-se dos problemas com que se defronta. A observação, dentro e fora da sala de aula, assume também uma grande importância pois permite identificar as componentes que interferem no complexo processo de ensino/aprendizagem, facilitando igualmente a resolução dos problemas e promovendo o aperfeiçoamento no desempenho da profissão.

Foi com mais facilidade que elegi a profissão de médico como objecto de comparação com a de professor. E porquê? O médico tem como função detectar a doença do seu paciente tendo em conta todos os antecedentes patológicos do doente e todas as causas que poderão ter estado na base da doença. Só assim o médico é capaz de identificar o vírus, de forma a medicar o paciente e a prescrever-lhe o tratamento mais adequado. Deste modo também o professor tem que estar alerta para detectar quais as maiores dificuldades dos alunos e as áreas em que erram mais, investigando sobre as causas que poderão estar na base do problema para, a partir daí,

introduzir soluções adequadas a cada caso específico. No entanto, acho que apesar das semelhanças entre ambas as profissões também existem diferenças. A relação médico-paciente é demasiado impessoal e distante enquanto que a relação aluno-professor é intensa e acarreta uma elevada componente emocional. É claro que o médico em certos casos, tem de envolver-se mais com o paciente mas, na minha opinião, a um nível diferente do professor. Os meus colegas optaram por profissões diferentes da minha, como por exemplo, actor, pastor, ilusionista, jardineiro, cozinheiro ou oleiro. Embora diferentes, todas elas se interceptam nalgum ponto. O aluno é sempre visto como o objecto/matéria-prima a ser tratada, moldada, guiada ou, para alguns, “cozinhada”. O professor acaba por ser, com características mais ou menos marcadas, o agente que deve operar essa transformação.

Foi uma aula bastante interessante e motivante para expormos os nossos pontos de vista e conceitos acerca da profissão. Interessante será também daqui a um mês, um ano ou, porque não, dez anos verificar se estes se matem inalteráveis ou sofreram mutações ao longo do tempo.

21-10-2001

Nunca questioneei a necessidade de aprender a falar e a escrever português porque uma vez que é a minha língua materna tenho de a dominar para poder comunicar correctamente com os outros nos mais diversos contextos. Todavia, esta visão demonstrou ser demasiado redutora a partir do momento em que me apercebi que a língua é muito mais do que um aglomerado de letras, sílabas ou palavras que se agrupam em frases e textos segundo determinadas regras gramaticais. Conhecer a língua ultrapassa o mero domínio da gramática, pois conhecê-la é conhecemo-nos a nós próprios, às nossas raízes e aos limites do nosso conhecimento sobre o mundo. É esta dimensão bastante mais abrangente e complexa da língua que faz com que o professor percepcione o desempenho da sua função como um desafio estimulante mas ao mesmo tempo perturbador. O professor de língua materna não pode limitar-se a debitar um receituário de informações, este tem antes de mais de desenvolver nos alunos as competências que lhes permitam compreender a importância da língua, como um reflexo do nosso passado, presente e, em alguns casos, do futuro. Só assim poderemos activar neles as necessidades de ler, escrever e conversar, tão raramente suscitadas no quotidiano. No entanto, o professor só poderá interagir com os alunos de uma forma bem sucedida se a sua formação for rica, profunda e diversificada de modo a proporcionar-lhe uma prática docente autónoma.

Deste modo, tive a oportunidade de constatar, através da disciplina de Didáctica do Português, que o programa de Língua Portuguesa para o ensino Básico, 3.º ciclo, acaba por ir de encontro ao que referi anteriormente. Os objectivos especificados no programa são mesmo um reflexo da crescente necessidade de conjugar o discurso oral e o discurso escrito. Denota-se mesmo um esforço evidente para que ambas usufruam da mesma importância na formação dos

alunos. Por um lado, pretende-se através da oralidade que os alunos participem de uma forma dinâmica e crítica no processo de ensino/aprendizagem. Para que tal possa acontecer o professor tem que adoptar uma prática pedagógica que proporcione verdadeiras trocas verbais na sala de aula, não devendo compactuar com situações em que o professor fala e os alunos escutam, intervindo raramente e quase sempre através de monossílabos. Para evitar este tipo de cenário o professor deve evitar questões abertas e problematizadoras. Por outro lado, a linguagem escrita vai permitir ao indivíduo perspectivar a sua relação consigo mesmo, com o outro e com a sociedade assim como lhe pode abrir a porta para o imaginário e para o lúdico. É ainda evidente a tentativa de introduzir o estudo e a análise de outro tipo de textos (que o não literário) com o argumentativo, o jornalístico, o jurídico, entre outros, como medida de protecção ao texto literário que tem vindo a ser alvo de um considerável desgaste e saturação. Era prática corrente os professores fazerem uso do texto literário para ensinarem a língua, em particular quando se tratava do estudo dos recursos estilísticos em que se promoviam verdadeiras caças ao tesouro! Falo com bastante conhecimento de causa porque os meus professores incentivavam-nos à dissecação do texto literário de forma encontrarmos o maior número possível de figuras de estilo. Isto fez com que muitas vezes não conseguíssemos entender a verdadeira essência do texto e desmotivou-nos certamente em alguns casos para a leitura.

Em suma, senti necessidade de reflectir um pouco sobre a minha língua materna pois na próxima aula teórico-prática de Educação em Línguas vamos debater o tema da diversidade linguística e cultural e, na minha opinião, antes de nos pronunciarmos sobre as outras línguas, a sua importância, e a forma como elas se assemelham ou diferenciam da nossa, devemos conhecer e reconhecer a situação em que se encontra o português.

23-10-2001

O tema do primeiro módulo sobre o qual estivemos a trabalhar até hoje demonstra assumir uma importância cada vez maior no complexo panorama das inter-relações económicas, políticas e socioculturais entre os povos. A sensibilização à diversidade linguística e cultural surge-nos como necessidade incontornável sem a qual não poderemos sobreviver numa sociedade que promove o contacto entre culturas, tradições e modos de vida completamente diferentes uns dos outros.

É neste sentido que as directrizes lançadas pela Comunidade Europeia alertam para a crescente necessidade de aceitação da diferença e da compreensão mútua. Deste modo, não podemos isolar-nos no nosso casulo, recusando conhecer e interagir com pessoas cuja herança cultural não é semelhante à nossa. Não faz sentido actuarmos desta forma sob o pretexto de que queremos proteger o que é nosso das influências negativas dos outros, pois este é sem dúvida um primeiro passo para a decadência e marginalização numa “Aldeia Global” em constante

transformação e desenvolvimento. É preciso conhecermos os outros para melhor nos conhecermos a nós próprios. De acordo com esta perspectiva, têm toda a pertinência quer a política linguística europeia quer a política linguística portuguesa.

Por um lado, transmite-se a ideia de que é necessário desenvolver nos indivíduos a sua competência plurilingue, competência esta que é particular a cada sujeito e que não se espera perfeita, homogénea ou equilibrada, mas sim dinâmica e evolutiva. Um factor muito importante que contribui para o desenvolvimento plurilingue é a motivação que leva o indivíduo a integrar e a aprender uma determinada língua. A motivação deveria predispor o sujeito para partilhar com prazer o universo do outro e perceber as línguas como um bem útil porque proporcionam contactos ricos e variados. De acordo com isto compete ao professor de línguas analisar as competências plurilingues dos alunos para desta forma poder intervir. A sua análise incidirá sobre o modo como o sujeito interage e se confronta com o outro, observando assim as potencialidades que esse contacto promove no desenvolvimento do próprio sujeito. Com efeito, os professores de línguas são confrontados com uma nova concepção acerca da importância da aprendizagem de línguas, facto que modificou a estrutura e a planificação das aulas. O conhecimento de uma língua deixou de estar única e exclusivamente assente nos conhecimentos das regras gramaticais sobre as quais ela se edifica e funciona. Gradualmente, tomou-se consciência de que a língua é um reflexo da cultura, dos hábitos e tradições de um povo, esta é um meio veiculador da história de uma nação. Logo não podemos cingir-nos à noção simplista de que uma língua é um conjunto de regras gramaticais e que conhecendo-as, conhecemos a língua. O professor deve tomar em atenção este aspecto optando por um processo de ensino mais abrangente que permita, por exemplo, explicar a existência de expressões idiomáticas, particulares a cada língua e cultura, para as quais não se encontram equivalentes na língua materna.

A política linguística portuguesa segue as tendências reflectidas pela política linguística europeia. Todavia, para além de apontar para a necessidade de abertura e aceitação da diferença, demonstra igualmente uma preocupação e preservar a cultura portuguesa. A provar esta evidência temos a obrigatoriedade do latim no ensino secundário para os alunos do agrupamento de humanidades. Há uma tentativa clara de manter vivas as nossas raízes e de caracterizar a evolução do povo e da cultura portuguesa através das transformações igualmente sofridas pela língua portuguesa ao longo dos séculos.

Como ideia final e, que de certo modo resume tudo aquilo que foi dito, refiro Babel. Aquela que foi durante muitos séculos considerada uma maldição, pois provocou o desentendimento e a desunião entre os povos, deve agora ser entendida como algo inevitável ao desenvolvimento humano uma vez que não somos todos iguais e a língua é uma das características que nos distingue.

Um pouco no decorrer do tratei na última entrada apercebi-me que cada vez mais as políticas educativas europeias e, conseqüentemente as portuguesas, apontam para a necessidade de se desenvolver e preconizar nas escolas uma educação intercultural. Isto porque este modelo de educação irá favorecer a interação entre os membros das diversas comunidades, étnicas ou culturais, a fim de que todos possam participar activamente na construção de uma sociedade dinâmica e aberta.

Em primeiro lugar, devemos tomar particular atenção às profundas alterações sociais, políticas e económicas que ocorreram na sociedade portuguesa a partir de meados da década de setenta, e que se reflectiram sem dúvida na organização do sistema escolar português. Por um lado, foi decretada a extensão da escolaridade obrigatória para nove anos e, por outro lado, verificou-se o regresso de muitos emigrantes ao país natal assim como ocorreu a fixação de muitos cidadãos vindos das ex-colónias portuguesas. Mais recentemente, outro fenómeno social que tem tido muitas repercussões no sistema educativo português é a chegada ao nosso país de imigrantes vindos do leste Europeu e do continente asiático. Todos estes factores geraram mudanças estruturais no sistema educativo e provocaram uma alteração no perfil típico dos alunos que passaram a frequentar as escolas portuguesas. Só assim é possível explicar que cada vez mais, a língua portuguesa não seja a língua materna de um já considerável número de crianças que frequentam as nossas escolas. Neste sentido, também o governo tem sentido necessidade de implementar algumas mudanças no sistema educativo português e, por exemplo, tem investido e valorizado ultimamente a política do português como língua segunda. Ainda dentro desta problemática nós, futuros professores, somos chamados à atenção para os desvios à norma padrão que podem ocorrer. Devemos ter sempre em conta que estas variantes à norma estabelecida não podem ser considerados erros sob pena de estarmos a aniquilar um indicador do contexto sociocultural no qual o aluno se insere, assim como, poderemos estar a inibir o aluno de se expressar perante a turma com medo de errar. As variantes à norma existem e merecem todo o respeito e atenção por parte do docente que não deve pretender que todos os alunos se expressem do mesmo modo.

Deste modo, é clara e evidente a necessidade de desenvolver e promover nos alunos a sua competência plurilingue para que estes sejam capazes de gerir a diversidade linguística e cultural que vão de alguma forma incorporando nos seus repertórios linguístico-comunicativos. A competência plurilingue acaba por assumir um papel muito importante na formação dos alunos também porque é particular a cada indivíduo, uma vez que depende das experiências comunicativas do sujeito. Assim, podemos caracterizá-la como dinâmica, evolutiva e heterogénea porque se readequa e se reformula consoante cada experiência plurilingue do sujeito. Tendo em conta tudo isto, devemos desenvolver na sala de aula uma atitude de permanente respeito e valorização das características culturais e linguísticas dos alunos. É necessário ter em atenção

não só a realidade intercultural da sociedade portuguesa mas também a do mundo mais amplo e cada vez mais independente que nos rodeia, permitindo assim que os alunos reconheçam, integrem e giram as diferentes situações de comunicação, de acordo com o respectivo contexto e finalidade. Ainda importante é o facto de, na minha opinião, dever existir na formação inicial dos professores uma componente relacionada com a dimensão intercultural como forma de consciencializar os futuros docentes do valor, originalidade e contributo das diversas culturas para o acto educativo.

Neste sentido, a disciplina de Educação em Línguas tem ajudado, de uma forma decisiva, a alertar-me para a necessidade de valorizar a diversidade cultural assim como me permitiu corrigir algumas ideias erradas que mantinha sobre a mesma.

18-11-2001

Não raras as vezes me questioneei por que razão teria a língua inglesa conseguido assumir um estatuto tão importante ao nível da comunicação mundial entre os diferentes povos. Estaria este aspecto relacionado com o facto de ser uma língua mais fácil ou seja, menos complexa ao nível gramatical? Ou estaria relacionado com razões históricas? Na verdade, foi o contacto com alguns materiais fornecidos quer na disciplina de Educação em Línguas quer na disciplina de Didáctica do Português que aprendi algo que já não me era totalmente desconhecido. De facto, a expansão de língua, neste caso do inglês, não está ligada à sua qualidade intrínseca mas sim ao peso e importância do povo que a fala. As línguas estão directamente dependentes do prestígio geo-político, económico, religioso e cultural do grupo de falantes. Deste modo não há nada nas línguas que diga que umas devem ser usadas em detrimento das outras.

Todavia, continuamos a deixar-nos levar por preconceitos e atitudes redutoras que nos fazem pensar que umas línguas são mais importantes que outras e até mesmo que nos bastariam apenas três ou quatro línguas no mundo, sendo que as outras poderiam extinguir-se. Neste sentido, vamos verificar que o contexto educativo português em nada tem facilitado a desmistificação deste estereótipo, uma vez que transformou o inglês na “única língua” em que se pode comunicar, para além do português, reduzindo deste modo as outras línguas a lugares de menor destaque. Este não é, de facto, o processo a utilizar se queremos transmitir aos nossos alunos a ideia de que é cada vez mais necessário e urgente aprendermos várias línguas mas, atenção, não me refiro aqui a aprender exclusivamente a gramática da língua. Para podermos pretender que os nossos alunos desenvolvam atitudes de abertura e compreensão quanto à diversidade cultural, temos que lhes mostrar e provar que a língua é muito mais do que um conjunto de regras que regulam o seu funcionamento. A língua traduz toda uma forma de conhecimento, de pensar e de estar de um povo, dos seus hábitos e tradições.

É função das instituições nacionais e regionais bem como de os falantes de uma língua preservarem a herança e a diversidade linguística de cada região não só por razões étnicas mas

também por questões do desenvolvimento e progresso humano. Cada língua codifica uma forma de conhecimento e não preservá-la poderá retirar à humanidade formas de se desenvolver.

Deste modo, e como conclusão, podemos afirmar que a diversidade linguística deve ser considerada como uma característica impulsionadora do desenvolvimento humano e, como tal, cada país deve escolher os paradigmas de desenvolvimento de acordo com a diversidade que o distingue.

3.4.2. Disciplina: Didáctica da Língua Estrangeira (2.º Semestre, 2001/2002)

03-04-02

For example, the Word-processing software with which this book was written will print everything in double-spaced lines unless I change one number in a list of printing-format features. Each time I turn the computer off, the memory of that change is lost, and the program goes back to its double spaces. Double space is the default option- doing what comes naturally. So, in the classroom, by the nature of school, as an institution, the default pattern of classroom discourse- doing what comes naturally, at least to teachers- is IRE.

Cazden, B. Courtney, (1988), *Classroom Discourse, the language of teaching and learning*, Portsmouth, Heinemann (pp.53).

Achei que seria pertinente reiniciar o meu diário de bordo com esta citação que, de um modo bastante interessante, retrata aquilo que muitas vezes ocorre dentro da sala de aula. Nós, futuros professores, somos constantemente alertados para a necessidade de acompanharmos o progresso e a evolução da sociedade, como uma condição essencial para melhor podermos adequar os nossos métodos às necessidades dos alunos e, de um modo geral, para que docente e educando “falem a mesma língua”.

O professor deixou de ser a fonte única de saber!

O aluno é agora o elemento central do processo de ensino/aprendizagem!

O professor não é mais um mestre mas sim um colaborador/facilitador da aprendizagem!

Cada aluno tem as suas características e personalidade própria, que devem ser respeitadas e tidas em conta no processo de ensino/aprendizagem!

Actualmente, ninguém duvida, ou melhor dizendo, não deveria duvidar de nenhuma das afirmações acima proferidas, contudo será assim tão fácil transformar e reciclar séculos de tradição? O que o autor acaba por nos transmitir no excerto é que, de facto, os professores a pouco e pouco desenvolvem esforços no sentido de mudar as suas mentalidades e de assimilar um novo modelo, comprovadamente mais adequado, à sociedade de hoje. Todavia, não raras as vezes, o legado de muitos séculos de um ensino centrado no professor vem ao de cima. Deste modo, o professor esquece que deixou de representar um símbolo de saber, poder e autoridade,

assim como, ainda não é capaz de conceber o educando como alguém capaz de construir os seus conhecimentos. Deste “esquecimento”, surgem muitas vezes situações de indisciplina e violência, ou até mesmo de desilusão por parte dos professores, relativamente à sua profissão.

Não estou de forma alguma a tentar desculpabilizar os professores que se recusam a entender a necessidade de mudança ou, por outro lado, a declarar-me saudosista do modelo tradicional. Muito pelo contrário, acredito que a mudança é necessária e, quando bem conduzida, benéfica. Um exemplo claro de que as mentalidades ainda não foram completamente alteradas está na organização das mesas na sala de aula. A grande maioria destes espaços conserva ainda as mesas dispostas em filas, obrigando a que os alunos da frente fiquem de costas para os de trás e, simultaneamente para que fiquem todos voltados para o professor. Este é, sem dúvida, um meio muito eficaz para impedir que os alunos interajam entre si, porém é igualmente o meio mais dissimulado de subverter a lógica de um novo paradigma educativo, em que o professor deixaria de ser o centro das atenções e os alunos passariam a interagir (e a beneficiar desta interacção) mais entre si.

Apesar de, como já referi, não ter intenção de desculpabilizar os professores pela sua relutância à inovação, achei que seria curioso reflectir sobre este assunto.

17-04-02

Um dos motivos que professores e alunos apresentam com muita frequência para justificar o insucesso escolar é a “falta de motivação”. Tantas vezes invocado e utilizado como escudo de defesa por ambas as partes intervenientes no processo de educativo, este tema merece alguma reflexão.

Neste caso específico, vou referir-me principalmente à motivação no que diz respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o autor Gertrand Havranek, esta motivação poderá ser instrumental ou integrativa, contudo, no que diz respeito à realidade do contexto educativo, as coisas são um pouco mais complexas do que aparentam. O facto é que muitas vezes os alunos não aprendem línguas estrangeiras por estes motivos, limitando-se a cumprir o currículo que lhes é imposto mas, no fundo, não entendem qual é a necessidade e o interesse de aprender outras línguas que não a sua.

Para Pat Pattinson o problema reside precisamente neste aspecto: *It is taken that children learn more effectively when well-motivated, and the motivation is positively affected when they find enjoyment and relevance to their own wants and needs in what they are doing in the classroom. (...) It was notable that learners wanted or enjoyed practice which was most clearly relevant to, or resembled, the use of FLs outside the classroom, and that they dislike forms of practice which were most distant from such use.*

Hoje, mais do que nunca, a ideia veiculada por este autor é discutida com grande frequência, não só num âmbito nacional mas também internacionalmente, por exemplo entre os países da comunidade europeia. Professores e alunos deixaram de se rever no princípio “aprender

por aprender”, ou seja, docente e educandos querem ensinar e aprender de uma forma significativa (aprendizagem significativa). Os alunos sentem-se altamente motivados a aprender quando reconhecem que os conhecimentos adquiridos serão úteis para o seu dia-a-dia. No que diz respeito à aprendizagem das línguas estrangeiras, o grande enfoque é agora colocado na necessidade de sensibilizar os alunos para o facto de que o domínio de várias línguas estrangeiras é também um instrumento que facilita a mobilidade e integração na sociedade actual, assim como é uma questão essencial ao desempenho de uma actividade profissional.

Enquanto aluna, devo confessar que muitas vezes me questioneei “mas, afinal, para que é que isto serve?” Algumas vezes percebi para quê, outras não. Porém, como professora acho que devo ter em atenção as necessidades e os interesses dos meus alunos, transformando aquelas que seriam enfadonhas sessões de transmissão de conhecimentos, em aulas dinâmicas, onde se sintam motivados a aprender ... Easy to say, difficult to do! Outro dos aspectos que deixa os alunos bastante insatisfeitos é o facto de muitas vezes serem incapazes de comunicar com nativos da língua estrangeira que estão a aprender, em situações reais de comunicação. Isto leva, mais uma vez, os alunos a sentirem que afinal lhes ensinaram teoria, que na prática pouco os ajuda. Não posso negar que como aluna já me senti assim, e não gostaria que isso acontecesse com os meus alunos.

Sequeira, Fátima, 1993, *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*, Instituto de Educação, Universidade do Minho (pp.39)

30-04-02

Quando fomos assistir e gravar há algumas semanas uma aula à Escola Secundária de Estarreja fiquei bastante surpreendida com a forma como a professora conduziu a sessão. A docente tinha como objectivo introduzir o tópico do racismo e, para tal, utilizou imagens, expressões e até mesmo o trabalho de grupo para fazer com que os alunos participassem, mobilizando os conhecimentos já adquiridos e até mesmo as informações fornecidas pela professora. Saí da sala a pensar que esta tinha sido uma aula completamente diferente da maioria das aulas a que já havia assistido. Os alunos tinham participado bastante e com intervenções de grande qualidade, enquanto que a professora, por sua vez, tinha facilitado e propiciado um ambiente ideal a que isto acontecesse.

Todavia, quando fizemos a transcrição da aula cheguei a uma conclusão que perturbou um pouco a minha primeira opinião sobre a mesma. De facto, professora e alunos haviam interagido mais do que por vezes acontece em algumas aulas, contudo, o esquema tradicional que tipifica a comunicação na sala de aula (pergunta- professor, resposta- aluno, avaliação- professor) esteve sempre presente durante os 50 minutos de aula. Tivemos, deste modo, a oportunidade de constatar que foi a professora quem conduziu toda a interacção e, foi igualmente a ela que pertenceu “a maior fatia do bolo” em termos de discurso. Os alunos participavam, sim, mas

quando a professora lançava uma pergunta tal como nos demonstra esta afirmação: *Hugh Mehan's well-known research on classroom interaction (1979), with its categories of Initiation, Response, and Evaluation, is based on the idea that is up to the teacher to initiate turns to speak. Of the three categories, only Response consists of student speech; the opening and closing acts of Initiation and Evaluation belong to the teacher.*

Apesar de ter sido uma aula diferente continuava a ser uma aula como tantas outras (com algumas especificidades), que aliás poderia ser reconhecida como tal em qualquer parte do mundo, por um europeu, asiático, americano ou africano. Também não quero ser extremista ao ponto de pensarem que esperava encontrar naquela aula um modelo novo e reinventado de comunicação e de interacção. A transcrição do oral para o escrito é que me demonstrou uma realidade diferente, e permitiu-me perceber o quão importante é a gravação e a transcrição de uma aula para nos ajudar a identificar e a corrigir os nossos próprios erros.

A minha opinião foi, de certo modo, partilhada pelos restantes elementos do grupo, o que nos levou a identificar como tópico de análise no nosso dossier a gestão da interacção e em particular, a tentarmos procurar novas formas de interacção que devam ser igualmente contempladas na sala de aula. Aqui refiro-me à interacção entre alunos, que muitos autores afirmam ser extremamente importante para proporcionar o melhor desenvolvimento de competências e uma aquisição de conhecimentos mais eficaz. Neste momento, são grandes as minhas expectativas em relação à forma como vamos tratar este tema, assim como em relação à forma como vai decorrer a aula que vamos leccionar.

Manke P. Mary, 1997, *Classroom Power Relations, understanding student-teacher interaction*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey (pp.115).

24-05-02

Um bom medico vê-se pelo número de vidas que salva, um bom professor vê-se pelo número de alunos que reprova, ou seja, pelo número de vidas que causa. (in Subjectividade em Educação: questionar para crescer)

Muitas vezes mantém-se este preconceito de que um bom professor é aquele que reprova uma elevada percentagem de alunos. O professor que dá boas notas é olhado com desconfiança, quer pelos seus pares, quer até mesmo pelos pais dos alunos, que quando percebem que os seus filhos estão a ter bons resultados suspeitam sempre do nível de severidade do docente. Pais, alunos e até mesmo alguns docentes mostram-se renitentes em aceitar que o novo milénio e o desenvolvimento da sociedade actual implica também uma redefinição daquilo que é ser professor. Este deixou de ser rotulado como bom ou mau professor pelo número de reguadas e castigos que infligia nos alunos, para se transformar num docente que analisa os seus sucessos e insucessos tendo sempre em conta as vitórias e os fracassos dos seus educandos.

Deste modo, uma mudança tão profunda ao nível da profissão implica obviamente uma redefinição e reformulação do sistema educativo, e em particular dos conteúdos leccionados, das metodologias adoptadas e dos critérios de avaliação. É sobre este aspecto que me vou centrar mais pois a aula teórica sobre a avaliação fez-me reflectir sobre este assunto. Durante um longo período de tempo, a ideia que se veiculou entre a classe docente era a de que o importante era cumprir os programas. Inúmeras vezes assisti a momentos de algum desespero por parte dos meus professores porque no final do 3º período se davam conta de que iria ficar muita matéria por dar. A ideia que transmitiam era de que essa falha seria mesmo uma nódoa negra no seu currículo e, por isso, havia que apressar o ritmo de trabalho para que nada ficasse em atraso. E nós, alunos, conseguíamos acompanhar o ritmo alucinante a que a matéria era debitada? A resposta é evidente infelizmente muitos docentes ainda mantêm esta visão sobre o que é ensinar, porém, “mudam-se os tempos mudam-se as vontades”. Os ventos de mudança sopram com cada vez maior intensidade e nós, como futuros professores, temos obrigação de mudar as nossas mentalidades, até certo ponto, ainda corrompidas por um modelo tradicional de professor. Frequentemente, ouvimos falar da necessidade de promover aprendizagens significativas que permitam ao aluno entender qual a aplicação prática das mesmas à sua vida quotidiana e, à resolução de problemas e derrubar barreiras na sua formação enquanto cidadão livre, responsável e crítico. Assim, para que seja possível ensinar os alunos a aprender a aprender, e para que seja cada vez mais fácil adequar os conteúdos e os métodos à especificidade de cada aluno, tem-se desenvolvido projectos, como a Gestão Flexível do Currículo. Esta prevê a existência de um núcleo de conhecimentos que deve ser comunicado aos alunos de todo o país, no entanto, a forma como estes são leccionados e a possibilidade de introduzir outro tipo de saberes no processo de ensino/aprendizagem é deixado a cargo do professor e da escola. Na minha opinião, este projecto é importante também ao nível da avaliação pois permite que os alunos sejam avaliados, não pela quantidade de conhecimentos que conseguiram armazenar mas sim pela sua capacidade de progredir e desenvolver competências, ao longo de um ano lectivo ou até mesmo de um ciclo.

Como aluna açoriana achava profundamente injusto que um currículo nacional me obrigasse a conhecer e a “decorar” a geografia, o clima, as tradições e hábitos de uma realidade continental, conhecimentos esses pelos quais iria ser avaliada, enquanto que aos meus colegas de Portugal (como habitualmente dizíamos) nem lhes era pedido que soubessem o número de ilhas que constituía o Arquipélago dos Açores.

No início deste novo século, tal como tinha vindo a acontecer nas últimas décadas do anterior, este problema deixou de abranger apenas uma realidade nacional para se integrar num contexto global de conflitos étnicos e raciais. Por outras palavras, o problema da falta de equidade ao nível da avaliação deixou de ser apenas entre portugueses quando o nosso país começou a receber grandes vagas de imigrantes. O problema surge, como é que estas minorias vêem os seus interesses, necessidades e especificidade contemplados no sistema educativo? Que justiça há em avaliar estes alunos por um currículo generalizado com o qual em muito pouco se

identificam? A resposta a esta pergunta está sem dúvida na implementação e divulgação de um conceito essencial à promoção da igualdade de direitos e deveres entre todos os indivíduos educação multicultural. Esta permitirá valorizar e introduzir um conjunto mais variado de elementos de avaliação, que não se resumem apenas aos momentos de avaliação sumativa. Ter-se-á em conta a especificidade e autenticidade de cada aluno e esta será certamente uma avaliação mais abrangente, que permitirá avaliar o desenvolvimento das competências dos alunos a vários níveis.

29-05-02

Time constraints indicate how many teachers feel unwilling or unable to give much time to work on oral skills in general, which they find harder to practise in classroom conditions than the skills of reading, writing and listening.

Quando foi introduzido o tema da oralidade nas aulas teóricas fiquei curiosa por saber que tipo de discussão ria ter lugar, uma vez que este sempre foi um tema que me despertou muito interesse. Isto porque enquanto aluna do Básico e do Secundário ouvia com bastante frequência os meus professores salutarem o facto de eu ser uma boa aluna na oralidade mas na escrita ficar aquém das expectativas. Admito que era bastante frustrante admitir que os meus resultados na vertente escrita das disciplinas (nos testes sumativos) não correspondiam ao meu desempenho oral. Seria o problema somente meu ou existiria realmente uma desarticulação entre estes dois domínios?

Agora, percebo que a oralidade foi quase sempre um parente pobre no processo de ensino/aprendizagem. Era, e continua a ser, frequente os professores desculparem-se com a falta de tempo para não trabalharem a oralidade, uma vez que era muito mais importante praticar a escrita. De facto, o que em alguns casos acabamos por constatar é que nem uma nem outra são realmente consideradas e aprendidas. Na minha opinião, a escrita e a oralidade desempenham um papel de igual modo crucial no processo de aprendizagem de uma língua, e em especial de uma língua estrangeira. De que nos serve saber ler e escrever numa determinada língua se depois não somos capazes de comunicar com o outro em situações reais de comunicação?

Não é correcto transmitirmos aos nossos alunos a ideia de que para treinar a oralidade, lhes basta responder a algumas questões colocadas pelo professor na sala de aula. O aluno tem que ser sensibilizado para o facto de que o discurso oral, tal como todos os outros tipos de discurso, tem as suas regras, estrutura e especificidade própria e, que só o conhecimento destas por parte dos educandos lhes permitirá entender os diferentes contextos de comunicação. Por outras palavras, a escola e o professor devem proporcionar momentos para o ensino da oralidade, pois não é suficiente que os alunos dominem uma língua apenas na sua vertente escrita. Têm que dominar a língua oral, ou seja, têm que ser capazes de utilizar o discurso oral em interacção verbal. O docente deve ainda demonstrar aos alunos que o discurso oral pode ser analisado e

avaliado, do mesmo modo que deve fazer ver aos alunos a importância de reconhecer a especificidade de sintaxe oral.

Todavia, é inegável o facto de que o indivíduo assimila e compreende estas regras e a especificidade do discurso oral quando confrontado com situações reais de comunicação. Tomei consciência deste facto quando há 5 anos atrás me desloquei em férias ao Canadá e me deparei com situações em que tive de utilizar a língua inglesa em diferentes contextos. Por exemplo, o tipo de discurso que usava para falar com os meus primos não foi certamente o mesmo que utilizei para pedir informações a um polícia, para pedir uma peça de roupa numa loja ou para agradecer ao presidente de Câmara de Toronto por nos ter convidado a actuar na sua cidade. Ainda neste âmbito, acontece muitas vezes os professores recorrerem, para trabalhar a oralidade, a documentos muito artificiais em vez de procurarem documentos autênticos. No primeiro tipo de documentos recorre-se usualmente ao inglês dito padrão mas que na realidade quase ninguém fala. Isto faz com que muitas vezes quando os alunos ouvem um australiano, um sul-americano, um escocês ou um irlandês a falar tenham dificuldade em aceitar o que ouvem como língua inglesa (variante à norma).

É necessário que o aluno tenha múltiplas oportunidades de praticar o oral e até mesmo de interagir com falantes nativos. O contexto de comunicação determina o tipo de discurso a ser adoptado pelos educandos e, é a partir destas situações que eles aprendem a desenvolver a sua competência de comunicação oral (compreensão, expressão e interacção oral).

Sequeira, Fátima, 1993, *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*, Instituto de Educação, Universidade do Minho (pp.44)

02-06-02

Decidi dedicar a última entrada do meu diário de bordo a uma retrospectiva que me apraz fazer acerca da aula que o meu grupo foi leccionar à Escola Secundária de Estarreja. Como referi anteriormente, foi com bastante satisfação que acolhemos este projecto pois seria a primeira grande oportunidade de experimentarmos “in loque” qual a sensação de estarmos perante o olhar atento e inquiridor de uma turma de alunos, que no fundo, estavam apenas ávidos de curiosidade por descobrir o que queriam deles aquelas quatro estranhas personagens, cujas pernas tremiam mais do que muitas casas em situações de terramoto. Temíamos estar a ser demasiado pretensiosas, ao querer corrigir, ou melhor dizendo, explorar naquela aula uma situação que, no nosso entender, não estava a ser correctamente explorada por uma professora, cuja experiência era largamente superior à nossa.

Todavia, não havia qualquer fundamento para esta preocupação pois quer a professora quer os alunos acolheram-nos de uma forma extraordinária. A nossa intenção era a de averiguar se aquilo que tínhamos assimilado a partir da bibliografia consultada tinha realmente aplicação na prática. Sabemos, pois, que por vezes existe um desfasamento entre aquilo que se advoga na

teoria e a execução desses mesmos princípios na realidade da sala de aula. Contudo, a conclusão a que chegámos foi bastante positiva pois demonstrou-nos que a mudança no paradigma educativo implica igualmente uma transformação profunda nos conteúdos, nas metodologias, na avaliação e nas concepções de professor e de aluno. A ideia, que ganha cada vez mais consistência, de que os alunos devem estar sempre implicados na construção do seu próprio conhecimento e, de que o professor deve surgir como um facilitador e orientador deste processo, faz cada vez mais sentido na sociedade actual. Deste modo, foi importante para nós, futuras estagiárias, iniciarmos já este processo de consciencialização para a acção, para que no próximo ano lectivo possamos pôr em prática todas as ideias inovadoras que desenvolvemos ao longo deste ano lectivo.

Contrariamente ao que muitos possam pensar, os alunos da turma em questão, mostraram desde o início, todo o interesse e vontade em colaborar connosco. Foi muito gratificante, até para a própria professora que o admitiu posteriormente, verificar o grau de empenho por parte de todos os alunos. Até mesmo aqueles alunos conhecidos como “baldas”, aos quais foram distribuídos papéis de grande importância, aplicaram-se ao máximo e fizeram muito trabalho preparatório. Isto demonstra que os alunos quando são devidamente motivados e, quando percebem os objectivos e a utilidade de uma tarefa são capazes de atingir níveis de sucesso elevados. Nem mesmo os alunos que admitiam ter dificuldade em expressarem-se em inglês deixaram de participar (por mais pequena que essa participação fosse). Sem a ajuda do professor, os alunos foram capazes de argumentar, de veicular opiniões, de transmitir conhecimentos aos seus colegas e de comunicar entre si. Certamente, uma mais valia para o processo de construção de conhecimentos, de auto-formação e desenvolvimento destes jovens, que aprenderam a ouvir, a aceitar, refutar e a dar opiniões; aprenderam a entender o outro na sua diferença.

Quando reflecti, pela primeira vez, sobre a aula, tive uma sensação algo desconfortável de que não tinha sido realmente uma professora, pois não tinha estado durante 45m a falar ininterruptamente para uma turma de “mortos vivos”. A grande descoberta operou-se quando me apercebi que isso era sinónimo de que tínhamos atingido os nossos objectivos. Havíamos interferido o menos possível no debate e, no fundo tínhamos desempenhado as funções de orientadoras, no sentido de demonstrar aos alunos quais as possibilidades de que estes dispunham, de clarificadoras da acção, pois explicámos detalhadamente o que pretendíamos dos educandos, e de facilitadoras, pois deixámos que os alunos interagissem entre si sem qualquer restrição da nossa parte a esse processo.

No fundo, senti-me mais como colega dos “meus” alunos do que sua professora e isso facilitou a minha acção. Encontrei o paradigma de professor que quero perseguir e atingir, algo que vai depender certamente da minha procura por uma formação contínua, e pela minha capacidade de acompanhar a evolução da sociedade, de modo a não me tornar numa profissional ultrapassada e obsoleta!

Anexo A – 4

Entrevista 1

4.1. Entrevista AL.....	107
4.2. Entrevista CL.....	122
4.3. Entrevista ES.....	137
4.4. Entrevista JO.....	152

Descrição:

Transcrições da entrevista inicial e respectivos guiões.

Legenda:

I – investigadora/entrevistadora

AL, CL, ES, JO – futuras professoras

Convenções da transcrição – cf. Anexo D-1

4.1. Entrevista 1 – AL

4.1.1. Guião

Objectivos	Formulário de Perguntas
0. Legitimar a entrevista.	0.1. Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de investigação e informar da sua estrutura 0.2. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas 0.3. Assegurar a permissão de gravação (áudio)
1. Compreender que relações desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos. 2. Conhecer as imagens sobre a profissão professor de línguas. 3. Conhecer as imagens sobre as línguas enquanto objecto de ensino/curricular. 4. Conhecer as imagens sobre o processo de aprendizagem profissional, nomeadamente a importância conferida à Didáctica Curricular (conceitos, estratégias, ...). 5. Conhecer o valor atribuído e conhecimento desenvolvido sobre a intercompreensão.	
Questões gerais orientadoras	Fragmentos/ trechos dos diários
2. O que é ser professor de línguas? 2.1. Que papel? 2.2. Por que razões quer ser professor de línguas? 2.3. Como se vê ser professor de línguas? 3. O que é ensinar línguas? 3.1. Que aprendizagens/competências, ... fomentar/ desenvolver?	AL: ▪ Razões da escolha da profissão; nunca ninguém tinha ainda levantado essa questão; questão não muito discutida entre os próprios alunos; “tomei pela primeira vez consciência que nunca reflecti seriamente acerca do assunto” (29/10/2001); SER professora de línguas nunca esteve em questão; o que a atrai nesta profissão? ▪ Selecção de atitudes e competências ao longo do percurso como aluna; consequente construção do modelo de professor; dificuldades na descrição do tipo de professora que ambiciona ser; indicação de características do professor mas constatação da necessidade de amadurecimento e reflexão sobre o assunto (29/10/2001); já é capaz de o fazer? Quais são essas características? Que competências ou conhecimentos ambiciona? ▪ Temáticas abordadas nas aulas teóricas de Educação em Línguas – interesse na do multiculturalismo (10/03/2002); contributo para a alteração da “concepção que possuía em relação àquilo que deve ser um professor de línguas”, “Já não me vejo tanto na professora que ajuda apenas os alunos a interpretar um texto, mas sim naquela que ajuda os alunos a descobrir novas realidades, culturas e pessoas” (10/03/2002); Quer precisar o que esta afirmação significa? Como pensa poder ajudar os alunos a descobrir novas realidades, culturas e povos? ▪ Afirmação de Maria Ausenda Babo (Educação em

	<p>Línguas); estabelecimento de relação entre a aprendizagem de línguas e a educação para os valores; objectivos da aprendizagem de línguas: “um objectivo muito mais ambicioso: a compreensão da dimensão do Outro. Ou seja, desenvolver no indivíduo os princípios de tolerância, respeito, compreensão, abertura, empatia...entre muitos outros”; “levar-nos a questionar a nossa versão de “verdade”” (25/11/2001). O que julga poder fazer neste sentido, como professora de línguas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “as línguas [...] assumem um papel de destaque neste projecto global de intercompreensão” (25/11/2001). Pode aprofundar um pouco esta sua ideia? O que entende por projecto global de intercompreensão? Que significado atribui à intercompreensão numa relação com o ensino/aprendizagem de línguas? Que trabalho julga poder fazer com a intercompreensão? Que outros conceitos julga estarem relacionados com esta temática?
<p>4. O que/como é aprender a ser professor de línguas? Que preparação?</p> <p>4.1. Que importância atribui à área da Didáctica no processo de se ir assumindo como professor de línguas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Nós estamos aqui para aprender a sermos professores, para aprender a mobilizarmos, integrarmos e desenvolvermos estratégias e competências que nos permitam exercer a nossa profissão de um modo eficaz” (06/06/2002); perceptível a atribuição de importância às disciplinas de Educação em Línguas e de Didáctica das Línguas Estrangeiras na formação; como se aprende a ser professor de línguas? ▪ Manifestação de entusiasmo e confusão a propósito da aula gravada e observada na escola (Dossier de DLE); falta de à-vontade durante o curto espaço de tempo que lá esteve; desconforto provocado o facto de não conseguir definir muito bem o papel que estava a desempenhar (15/03/2002); A partir de quando começa a pensar em si como professora de línguas? O que lhe permitiu dar esse “salto”?
5.1. Que conceitos didácticos julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão? Quais os que gostaria de aprofundar?	

4.1.2. Transcrição

N.º intervenções: 01-117 Data da realização: 10 de Outubro de 2002

- [...]
- (01) I há problema em gravar a entrevista?
- (02) AL não
- (03) I vamos então começar// a propósito das razões da escolha da profissão professor refere/ no seu diário/ que nunca ninguém tinha ainda levantado essa questão// o que a fez reflectir sobre o assunto// diz ainda que esta questão não é muito discutida entre os próprios alunos e que// segundo palavras suas/ tomou pela primeira vez consciência que nunca tinha reflectido seriamente acerca do assunto (29/10/2001)// revela que SER professora de línguas nunca esteve em questão para si// gostaria que me dissesse o que a atrai nesta profissão// por que se quer tornar professora de línguas?
- (04) AL tal como eu disse/ era aquela brincadeira de crianças/ eu era sempre professora/ se eu quisesse brincar a alguma coisa eu era a professora/ e realmente nunca pus em causa/ o meu processo foi todo/ nem pensei/ tinha notas até boas a matemática/ fui para línguas/ no secundário a mesma coisa/ tinha se calhar notas melhores a francês fui para inglês/ aquilo que me atrai e aquilo de que me apercebi/ sobretudo no ensino secundário/ era/ por aquilo que os meus colegas diziam/ era a minha facilidade em explicar as coisas/ simplificava as coisas ahm e aquilo agradava-me imenso nas vésperas dos testes estar a explicar/ e sentir que eles conseguiam fazer algo mais por aquilo que eu dizia/ às vezes não compreendiam a linguagem dos professores/ e eu com a minha linguagem muito simples e se calhar a simplificar demasiado/ e se calhar a cometer erros/
- (05) I uhm
- (06) AL mas eu achava que consegui fazer algo mais/ e agrada-me esta tentativa de ajudar o outro/ a chegar// e sobretudo LÍNGUAS/ porque eu gosto muito de comunicar/ gosto muito de comunicar/ gosto muito de conhecer pessoas novas/ e acho que é uma oportunidade fantástica/ estou a adorar o ano de estágio/ estou a conhecer pessoas diferentes/ alunos com características completamente diferentes/ com dificuldades diferentes// e motivações/ e eu tenho que me adaptar a eles/ então as línguas para mim permitem-me trabalhar muito mais se calhar esses aspectos não só de língua mas também da personalidade e cultura das pessoas/ que eu adoro
- (07) I exacto/ eu ia-lhe perguntar porquê professor DE LÍNGUAS
- (08) AL de línguas mesmo/ eu acho que é exactamente isso/ não é só ensinar a língua/ porque eu não sei até que ponto eu vou conseguir/ e já estou anotar isso agora/ até que ponto eu vou conseguir desenvolver uma competência linguística/ mas se pelo

menos eles conseguirem ahm// compreender/ ir lá fora comunicar com o outro e sobretudo entender as diferenças que existem em termos de línguas/ por exemplo ao nível do português/ diferenças que existem no português/ na cultura portuguesa/ porque nós muitas vezes não temos afinidades com os portugueses ahm// se ser afinidades/ se calhar temos conflitos mesmo com portugueses/ que são diferentes de nós/ e então através das diferenças no português nós podemos fazê-los também compreender outras culturas que eu acho que são giríssimas

(09) **I** ainda no seguimento desta reflexão// aponta que embora ao longo do seu percurso como aluna/ fosse seleccionando atitudes e competências/ e desta maneira construindo o seu modelo de professor// ahm sentiu dificuldades num primeiro momento/ em descrever o tipo de professora que ambicionava ser// ao longo do seu diário aponta algumas características que considera essenciais/ num professor de línguas/ através de metáforas/ através de máximas// mas a dada altura constata que sente necessitar de algum amadurecimento/ e de alguma reflexão sobre o assunto// tendo já decorrido algum tempo/ isto foi em vinte e nove de outubro de 2001/ foi uma fase ainda muito inicial deste quarto ano/ e tendo já passado no quarto ano e estando num momento inicial da prática pedagógica/ eu pergunto se já é capaz de o fazer/ de dizer quais são essas atitudes/ essas competências que devem fazer parte/ ou considera importantes num professor de línguas/ já é capaz de o fazer?/ quais são essas características?

(10) **AL** eu recordo-me de apontar sobretudo as características de um mau professor/ porque normalmente se calhar lembro-me mais/ de um mau professor que de um bom professor/ marcou-me se calhar pela negativa/ não sei// lembro-me de algumas características que eu costumava apontar/ mas neste momento/ naquilo que eu reflico/ sobretudo no ano de estágio prende-se com outras coisas ahm não sei se referi o professor motivador/ neste momento acho que o professor deve ser essencialmente um motivador das aprendizagens/ porque tendo em conta as turmas que eu tenho ou os motivo ou então/ não surte efeito nenhum/ portanto o professor não poder ser extremamente expositivo/ não pode ter uma noção de aprendizagem como o professor ensina e os alunos aprendem// tem que manter os alunos constantemente empenhados e as realizar tarefas ahm// tem que ser tolerante/ tem que ser tolerante e aceitar as diferenças/ porque os alunos são diferentes/ têm modos de aprendizagem completamente diferentes e não podemos ter o mesmo tipo de atitudes e posturas relativamente a eles/ se calhar tenho que chamar/ ou tenho que “picar” um bocadinho mais alguns alunos e dar um bocadinho mais abertura a outros// ahm depois em relação aos professores/ agora vejo numa perspectiva muito mais prática/ em termos de planificações/ avaliação ahm eu falava aí num professor injusto/ um professor injusto em termos de avaliação/ que tinha preferências pelos alunos/ agora vejo como isso é tão difícil/ ser-se imparcial/ ahm não sei até que ponto a avaliação é justa/ fizemos agora os testes diagnósticos e eu estou com problemas em avaliar a minha justiça/ o meu rigor

nessa avaliação/ em termos de planificação/ não sei se falei mas aqueles professores que levam ou não levam o programa até ao fim/ se calhar até apontei isso como um erro e agora não sei se devo levar o programa até ao fim/ de que adianta estar a dar aulas se os alunos não acompanham// e cumprir o programa e não ficar absolutamente nada// portanto não sei se consigo definir bem bem em termos de atitudes e competências do professor/ claro competência linguística/ comunicativa/ acho muito importante

(11) I porquê?/ por que é que acha importante?

(12) AL comunicativa?/ porque para já temos que chamar a atenção dos alunos e um professor que não saiba comunicar é terrível/ depois porque também acho que é um dos objectivos do professor de línguas/ a comunicação/ que é a comunicação linguística/ tem que ter competência linguística e fazê-los falar/ e é comunicação também cultural/ fazê-los expor um bocadinho da sua cultura/ da sua personalidade/ dos seus interesses/ motivações ahm e eu penso que esta é uma das lacunas grande em termos de formação inicial de professores/ a comunicação/ porque neste momento eu tenho que trabalhar muito mais/ para não ter dificuldades/ durante quatro anos não se trabalhou muito a competência comunicativa do professor

(13) I então sente necessidades nessa área...

(14) AL sinto/ e acho que até deveria haver uma formação se calhar/ específica nessa área porque nós não temos/ não nos foi dada muita oportunidade/ se calhar não pensamos muito acerca disso

(15) I e agora sente...

(16) AL falta/ mas como ia dizer/ se calhar não consigo definir AINDA o professor/ porque há uma série de aspectos de que me vou apercebendo diariamente/ lá está/ como a planificação e a avaliação/ nunca poderia ter dado o meu parecer sem agora estar realmente a praticar

(17) I então e se eu lhe colocasse a questão de outra maneira/ que competências ou conhecimentos AMBICIONA?

(18) AL que ambiciono?

(19) I sim/ para si/ para se tornar uma boa profissional

(20) AL é claro que eu espero já ter adquirido algumas e desenvolvê-las/ competência linguística ahm o meu conhecimento geral das coisas/ nomeadamente/ relativamente às disciplinas em questão/ cultura ahm/ desenvolver sobretudo as atitudes e os valores/ porque não é fácil ser-se aberto/ tolerante e imparcial/ isso são aspectos muito importantes num professor e que têm que ser desenvolvidos// uma postura igual em todas as situações ahm competências que eu espero vir a desenvolver/ lá está/ competência comunicativa/ sem dúvida ahm não sei/ acho que há tanto para fazer ainda

(21) I vamos avançar// relata que uma das temáticas abordadas nas aulas teóricas de educação em línguas/ que suscitou em si maior interesse/ foi a temática do multiculturalismo (10/03/2002)// acrescentando que ahm esta a fez alterar a concepção

que possuía em relação àquilo que deve ser um professor de línguas// recorrendo ainda a palavras suas// que já não se via tanto na professora que ajuda apenas os alunos a interpretar um texto/ e eu penso que aqui era numa altura em que falou acerca da simpatia que tinha pela literatura...

(22) **AL** exactamente

(23) **I** mas sim naquela que ajuda os alunos a descobrir novas realidades/ culturas e pessoas (10/03/2002)/ quer precisar um pouco melhor o que esta afirmação significa?

(24) **AL** eu não sei se foi nessa altura que eu falei do ensino precoce...

(25) **I** sim

(26) **AL** porque realmente/ quando eu/ aquela questão do ensino secundário/ de eu explicar às minhas colegas/ eu via muito mais a minha possibilidade de ajudar as pessoas em termos linguísticos/ eu explicava aspectos gramaticais/ interpretação de textos e ahm e coisas muito práticas em termos de competência linguística// e realmente as aulas de educação em línguas/ sobretudo a parte prática/ fez-me reflectir/ que se calhar a literatura/ aquilo que eu gostava que era literatura arte pela arte quase/ não é tão importante assim/ ou neste momento não se me afigura como um objectivo a desenvolver porque... acho que devemos utilizar a literatura/ os textos na aula de línguas para se chegar a um outro objectivo/ que é o conhecimento do outro

(27) **I** uhm

(28) **AL** desenvolver neles capacidades/ competências/ uma personalidade para aceitar a diferença/ para serem tolerantes e abrir se calhar caminhos para novas línguas/ não ensinar o inglês de um ponto de vista/ esta é uma língua perfeita/ ou esta é a que vocês devem aprender/ mas não/ o inglês pode dar acesso/ ou ser uma via de acesso a outras línguas e culturas/ sendo língua franca também// portanto/ eu comecei a achar que se calhar estava a direccionar a minha atenção só para a literatura/ ou para aspectos// estilísticos ahm não é tão importante assim/ e sobretudo no mundo em que vivemos de globalização/ a literatura é importante mas tendo outro objectivo

(29) **I** então e como é que acha concretamente/ que pode ajudar/ ou pensa poder ajudar os seus alunos a descobrir novas realidades/ culturas e povos?

(30) **AL** provavelmente ahm analisando/ por exemplo/ através de um texto/ não estando a ver figuras de estilo/ não estando a ver aspectos... é importante sim/ mas tentar a a partir de um texto fazê-los reflectir acerca do que é que lá está/ o texto tem sempre informação extra/ há músicas/ há todo um conjunto de outros aspectos/ fazendo reflectir e chamando para aquela reflexão conhecimentos que eles têm das coisas e... experiências completamente diferentes/ que se apercebam desta abertura ao outro e da necessidade de/ do multiculturalismo/ porque eles vivem obviamente com pessoas diferentes/ contactam com pessoas diferentes e/ no fundo/ as aulas devem ser um ponto de partida para/ para outros aspectos

- (31) I está-se a referir ao trabalho da sala de aula/ não é?/ e ainda dentro da sala de aula/ que outro tipo de actividades pensa poder fazer?/ aqui está-se a referir por exemplo/ ao trabalho com textos/ não é?
- (32) AL ahm outro tipo de actividades ahm
- (33) I ou a que estratégias pensa poder recorrer para que os seus alunos se apercebam que a língua não é só/ que o ensino/ a aprendizagem da língua não é só aquele aspecto mais linguístico+/ que estratégias ou actividades julga poder...
- (34) AL relativamente a isso eu gostava de ver implementado um trabalho que nós fizemos para o LALE/ por exemplo/ sobre a diversidade linguística/ porque acho que os faz reflectir/ nós levámos para o dia europeu das línguas no outro dia/ não nos foi possível experimentar porque estava demasiado barulho ahm para que eles se apercebam para já da diferença que existe em cada país/ para começarem a aceitar a diversidade na unidade ahm depois acho que há todo um conjunto/ há filmes/ há música/ se calhar colocá-los/ pôr os alunos no lugar de outras pessoas// interpretar outros papéis/ pô-los numa situação completamente diferente/ colocá-los num outro país/ com outra língua// e procurar encarnar essas características para ver se são/ realmente há tanta diferença ou há tanta razão para problemas de racismo ou de outros aspectos/ não é?/ ahm não sei/ outras estratégias/ debates ahm//
- (35) I por exemplo ahm agora transpondo um pouco o trabalho na sala de aula/ o que pensa poder fazer com os meus colegas?
- (36) AL os meus colegas professores?/ acho que neste momento era necessário provavelmente alertar alguns dos colegas para esta temática/ não é uma temática muito conhecida ahm não sei até que ponto as pessoas percebem ou não// ainda há pouco tempo numa reunião/ vejo os professores muito preocupados com a programação// e com a planificação e com o cumprimento dos aspectos linguísticos e têm que se determinar/ enfim/ até ao último pormenor a gramática a ser leccionada e// e há coisas que têm que ser chamadas a atenção/ neste momento estamos a contemplar também na avaliação/ que também acho importante/ atitudes e valores// mas é muito difícil definir e é muito difícil fazer os meus colegas/ os próprios colegas entender a importância dessa avaliação
- (37) I sente que há uma necessidade de... alertar o seus colegas para esses aspectos
- (38) AL principalmente/ no nosso caso estagiárias não/ porque/ eu acho que/ desenvolver/ não alertar porque já há um conhecimento sobre isso/ mas alguns colegas que não estão muito dentro do assunto e não me parecem estar muito motivados para/ para o tipo de...
- (39) I e por que é que acha que é importante alertá-los para isso?
- (40) AL porque/ para já eu acho que essas coisas devem ser aplicadas a todos os alunos/ todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades/ e se vamos incluir na

avaliação atitudes e valores/ temos obviamente que lhes dar oportunidade nas aulas/ de as desenvolver/ não vamos avaliar atitudes e valores se não lhes dermos oportunidades para aprender a ser também

(41) I uhm

(42) AL ahm e isto tem de partir do professor/ para desenvolvermos atitudes e valores nos alunos temos também que desenvolver este espírito/ de tolerância/ abertura nos professores/ e se calhar não está tão desenvolvido como deveria estar

(43) I ainda batendo um bocadinho na mesma tecla/ e... pegando naquilo que disse ahm de descobrir novas realidades/ culturas e povos// o que pensa poder fazer com os seus colegas/ por exemplo+

(44) AL novas realidades/ culturas e povos ahm

(45) I ou ainda não tinha reflectido sobre isso?

(46) AL não tinha reflectido muito sobre isso/ não sei que tipo de actividades/ e nem sei se estamos a pensar implementar qualquer coisa do género/ mas é claro que há viagens/ há/ há coisas que podem ser feitas ahm/ só que realmente não tinha pensado muito sobre isso// ah!/ e é claro que há todo aquele trabalho de sala de aula que pode ajudar/ mas não sei até que ponto

(47) I há aqui uma pergunta que lhe vou colocar que.../ é ainda um bocadinho no decorrer desta/ mas...// a partir da reflexão que fez anteriormente/ e a partir da afirmação de Maria Ausenda Babo/ daquela citação que foi dada/ que depois teriam que...

(48) AL eu sei

(49) I ahm/ sobre a qual teriam que reflectir para educação em línguas// relaciona a aprendizagem de línguas e a educação para os valores// na medida em que atribui à aprendizagem de línguas estrangeiras/ por palavras suas/ um objectivo muito mais ambicioso: a compreensão da dimensão do outro// ou seja/ desenvolver no indivíduo os princípios de tolerância/ respeito/ compreensão/ abertura/ empatia...entre muitos outros// adiantando que... a aprendizagem das línguas deve levar-nos a questionar a nossa versão de verdade [25/11/2001]//

(50) AL não me lembrava dessa parte

(51) I o que julga poder fazer neste sentido como professora de línguas?

(52) AL <SIL>

(53) I no sentido de levar à compreensão do outro/ no sentido de questionar a nossa versão de verdade/ como diz

(54) AL eu lembro-me ahm <SIL>

(55) I talvez possa falar nestas três perspectivas/ dentro da sala de aula// ahm com os seus colegas/ e quando eu falo aqui com os seus colegas refiro-me/ por exemplo/ aos seus colegas do grupo de estágio/ os professores que já estão na escola// os outros professores// ou então no âmbito da comunidade escolar

- (56) **AL** eu recordo-me precisamente dessa noção de verdade/ e não sei se referi no meu diário de bordo/ mas nós estávamos a falar sobre aquela questão de/ a invasão dos Estados Unidos ao Afeganistão
- (57) **I** hm
- (58) **AL** eu/ eu lembro-me/ eu recordo-me de/ de achar exagerada a forma como estavam a tratar o povo afegão porque.../ se Osama Bin Laden tem culpa/ em princípio/ foi um exagero a forma como trataram o povo em si/ e sobretudo nesta tentativa de eliminar estereótipos e preconceitos/ porque depois cria-se um sentimento de receio e hostilidade contra um povo que não tem culpa/ e nesse sentido como professor de línguas/ ahm a compreensão do outro/ eu realmente não tinha reflectido muito bem sobre o que/ o que é que poderia fazer/ mas começa se calhar no nosso próprio relacionamento/ entre estagiárias/ e colegas// ahm// tolerância/ se começarmos a ser tolerantes entre nós/ e a desenvolver esse tipo de atitudes/ provavelmente o transmitiremos aos alunos e à comunidade/ realmente não tinha pensado em que tipo de actividades poderia promover// em termos de comunidade/ de escola/ de professores/ para o desenvolvimento de... mas/ basta por exemplo as reuniões de grupo/ grupo ou de departamento onde é engraçado ver as relações que se estabelecem entre os diferentes grupos/ e a tolerância/ a abertura e o espírito crítico começam já aí/ ahm a relação de/ professor de línguas/ eu sou professora de inglês/ mas não sou professora da melhor língua ahm temos que pensar que o português/ o francês e o inglês/ e todas as outras línguas/ mesmo as minoritárias/ concorrem para uma cultura/ que é a cultura do mundo e/ aí temos já que desenvolver espaços de abertura// e não provavelmente/ não efectuar actividades separadamente/ mas fazer confluir tudo para o mesmo objectivo
- (59) **I** aqui/ esclareça-me só um pouco/ quando diz fazer actividades ahm/ não fazer actividades separadamente/ está-se a referir a quê especificamente/ aos vários professores?
- (60) **AL** dá-me a sensação que os grupos trabalham isoladamente// neste momento já fizemos o dia europeu das línguas com o grupo de estágio de francês/ o que eu acho óptimo// mas mesmo assim verificou-se uma tendência para jogos em francês e jogos em inglês/ e não pode ser/ eu acho que isso não deve ser assim e/ houve uma professora inclusivamente/ uma professora de francês/ que chegou à sala e disse aos alunos ahm SÓ para fazer jogos em francês// no dia europeu das línguas eu acho isto muito mau/ porque nós não podemos ter atitudes/ se calhar tão monolíngüistas/ e o monolíngüismo não é só saber uma língua/ é não ser capaz de aceitar as outras e de promover/ ahm e acho que devemos possibilitar a participação em tudo/ e não pensar que a nossa língua é melhor que a outra/ portanto a tolerância começa desde já aí/ e temos que começar/ daí a minha/ daí a necessidade de alertar os professores para/ esta problemática/ começar a eliminar fronteiras mesmo dentro da escola/ dos grupos/ departamentos e... e professores

- (61) I uhm/ mais à frente alega que as línguas assumem um papel de destaque num projecto global de intercompreensão [25/11/2001]// pode aprofundar um pouco esta sua ideia?/ o que é que entende aqui por projecto global de intercompreensão?
- (62) AL eu penso que o projecto global de intercompreensão não se situa só ao nível das línguas/ eu acho/ intercompreensão em termos políticos/ culturais/ económicos/ se calhar nós necessitamos/ esse processo é geral// as línguas adquirem se calhar um papel de destaque por serem um instrumento extremamente necessário/ o inglês neste caso/ se calhar estou a ser um bocadinho/ a puxar a brasa à minha sardinha/
- (63) I uhm
- (64) AL como é a língua franca/ tem a facilidade de/ pôr mais pessoas em contacto umas com as outras/ mas as línguas assumem um papel de destaque porque permitem exactamente destruir essas barreiras/ a barreira linguística pode ser uma factor de.../ uma fronteira entre povos e culturas/ porque de facto se nós não nos entendermos podem ser criadas algumas situações ahm complicadas/ mas ahm não é tudo/ não é tudo/ diria que talvez é a forma através da qual nós/ nós podemos/ ou ajudar a chegar lá/ o projecto é muito maior ahm no mundo em que vivemos de globalização e todos os problemas/ em termos políticos/ questões de terrorismo/ e isto ou aquilo/ é/ a intercompreensão é uma exigência do mundo actual/ não é?/ não tem a ver só com a compreensão em termos linguísticos// ou culturais dentro da sala de aula
- (65) I relativamente à sala de aula/ e ao que poderá fazer na sala de aula/ que significado é que atribui à intercompreensão?
- (66) AL que significado tem a intercompreensão...
- (67) I como é que vê a INTERCOMPREENSÃO ahm vamos começar// o que é que entende por intercompreensão?/ quando pensa nesta palavra o que é que.../ que conceito tem da intercompreensão?/ como é que a percebe?
- (68) AL o conhecimento do outro ahm/ se calhar fiquei com a ideia que me foi transmitida em educação em línguas e já muito ligada/ se calhar ao processo de ensino-aprendizagem// intercompreensão não significa só compreender algo/ ahm e não só em termos linguísticos/ acho que a ideia básica com que fiquei de Educação em Línguas/ não só em termos linguísticos/ mas sobretudo em termos culturais/ de personalidade/ de abertura e tolerância/ portanto eu encaro a intercompreensão essencial para que o professor deixe de ver o processo de ensino-aprendizagem como uma transmissão de conhecimentos/ mas um/ uma oportunidade/ onde para além do ensino de/ o ensino ou ajudar o aluno a desenvolver competências linguísticas/ se ajude também o aluno a desenvolver todo um outro conjunto de aspectos/ ao nível das atitudes/ valores/ e que portanto não se reduz só a posição tradicional do professor/ enquanto/ magister
- (69) I que outros conceitos é que julga que estão relacionados com a intercompreensão?

- (70) **AL** eu não sei se já referi/ era tolerância/ conhecimento do outro/ o respeito/ espírito crítico ahm//
- (71) **I** por exemplo/ em termos de competências+
- (72) **AL** competências?
- (73) **I** associa alguma competência com a intercompreensão?
- (74) **AL** ahm/ é claro que é necessário ter a linguística/ a competência socio-cultural/ ahm <SIL>
- (75) **I** que trabalho é que julga poder fazer com a intercompreensão?/ com esta noção que tem da intercompreensão+
- (76) **AL** em termos de aulas?
- (77) **I** em termos de aulas/ com os seus colegas/ na escola/ nestas três perspectivas
- (78) **AL** actividades concretas/ ou em termos pessoais?
- (79) **I** sim/ dentro daquilo que acha que/ neste momento conseguirá fazer
- (80) **AL** para já eu espero incluir a intercompreensão em todas as minhas planificações/ todas as minhas aulas/ tudo aquilo que eu for desenvolvendo/ espero incluir/ porque é uma forma de eu ir desenvolvendo os vários aspectos que fui mencionando/ ahm provavelmente criar espaços/ onde/ onde isto seja tratado ou...
- (81) **I** e que espaços seriam esses?
- (82) **AL** neste momento a escola está caótica mas/ espaços onde se permitissem/ onde fosse permitido ahm/ vários grupos/ de inglês/ francês/ alemão/ trabalhar em conjunto e provavelmente/ não partilhar os mesmos alunos/ ou com outros professores/ onde fosse possível/ cada um trabalhar a sua experiência e...// e posteriormente tirar daí conclusões para/ em termos de planificação de aulas/ e se calhar/ acabar com aquela noção de cumprir o programa/ e de incluir NESSE programa ou na planificação coisas/ relativamente à intercompreensão/ deixando só os conteúdos e os objectivos/ acho que/ não reduzir tanto uma planificação a esses aspectos
- (83) **I** ok.// numa das suas reflexões relata que/ aqui referindo-se às disciplinas de didáctica/ e estavam lá para aprender a ser professores/ para aprender a mobilizar/ integrar e desenvolver estratégias e competências que lhes permitissem/ exercer a profissão de um modo eficaz [06/06/2002]// no seu discurso/ em reflexões que faz/ percebe-se que atribui às disciplinas de educação em línguas e de didáctica das línguas estrangeiras ahm importância na sua formação// tendo isto em mente/ como se aprende a ser professor de línguas?
- (84) **AL** aprende-se antes de mais nada a reflectir sobre a profissão docente porque/ até ao quarto ano nunca o fizemos/ como eu disse/ da primeira vez que fui confrontada/ e penso que foi pela professora / ahm Maria Helena Araújo e Sá/ ahm e nos pediu para escrever uma máxima sobre o que é ser professor/ eu fiquei muito atrapalhada/ não consegui definir/ nunca nos foi dada a oportunidade de reflectir sobre

isso/ e eu acho que um quarto ano da universidade é muito tarde// devia ser logo no início/ até porque um curso/ nós temos que ter convicções relativamente aquilo que queremos ser/ e essa reflexão deveria ser feita antes// primeiro então reflectir sobre a actividade docente/ depois tentar desenvolver provavelmente estratégias/ ou/ ou de que forma é que vamos estudar ao longo de quatro anos/ e eu penso que/ educação em línguas/ eu penso que serviu essencialmente para reflectir/ e é a primeira fase importante/ a didáctica da língua estrangeira permitiu-me passar da teoria à prática// ahm desenvolvemos um projecto na escola/ fomos ver uma aula/ o que nos fez/ um professor não deveria ser completamente afastado da escola/ nós fomos durante quatro anos/ senti-me um bocadinho estranha quando lá regresssei/ não sabia se era aluna/ se era professora/ o que é que eu era e/ permitiu-me voltar a entrar em contacto com os alunos/ com a escola/ com professores/ do Ensino Básico e Secundário/ e depois possibilitou-nos nós experimentarmos e avaliarmos a nossa própria actuação/ o que é óptimo/ porque nós não temos a mínima noção daquilo que fazemos/ daquilo que precisamos de desenvolver/ a nível de competência linguística...

(85) I então/ e que papel atribui à didáctica nesse processo?/ de se irem conhecendo

(86) AL que papel...

(87) I à didáctica/ e quando me refiro à didáctica/ refiro-me às disciplinas de didáctica com que contactou até ao quarto ano

(88) AL para mim foi um papel importantíssimo/ sobretudo a didáctica do/ despertou em nós/ se calhar a essência de ser professor/ e.../ e fez-nos tomar consciência das nossas dificuldades/ daquilo que temos que desenvolver e assim ahm

(89) I o que é que achou que teve que desenvolver?

(90) AL tomei/ relativamente a mim/ à minha prestação/ ahm apercebi-me das minhas dificuldades em termos comunicativos/ e que tenho estado a tentar ultrapassar/ ahm/ e se calhar a postura do professor dentro da turma/ aquilo que nós andámos a desenvolver em educação em línguas/ se calhar não/ na minha experiência ahm/ na turma do décimo primeiro ano/ não se deixou reflectir// logo/ nós andámos a trabalhar muito teoricamente/ quando na prática as coisas ficam sem concretização/ a didáctica foi sem dúvida reveladora desses aspectos/ a didáctica da língua estrangeira porque em Português não temos qualquer oportunidade de/ de experimentar e é por isso que eu digo/ soube bem mas foi pouco/ foi pouco porque foi só um semestre/ foi só uma experiência/ e acho que devia começar muito mais cedo

(91) I e se tivesse começado mais cedo ahm teria tido/ os conhecimentos para...

(92) AL eu tenho consciência disso/ não tinha// faltava-me uma série de coisas/ competência linguística/ sócio-cultural/ muitas outras ahm mas há coisas que nós poderíamos ter começado a fazer mais cedo/ nomeadamente o contacto com as escolas/ observação de outros professores/ porque também nos ajuda imenso/ é que às

tantas começamos a ser só alunos/ durante quatro anos alunos universitários de teorias e/ e não pomos em prática/ não observamos o dia a dia/ estamos completamente desligados da realidade/ a escola em que eu me encontro agora é completamente diferente daquela que deixei no Secundário// e eu achei um bocadinho tarde em termos de/ de estabelecer esta relação outra vez com a escola/ e em termos de reflexão acerca do professor/ acho que quando nós chegamos ao primeiro ano devíamos reflectir já// e mesmo que não tenhamos grandes ideias/ reflectir o que é ser professor/ o que estamos à espera/ para ir desenvolvendo gradualmente/ as nossas expectativas/ as nossas incertezas

(93) I já abordou este assunto/ já abordou agora nesta reflexão que fez/ a propósito da aula que foi gravada e depois também foi observar à escola para o dossier de didáctica da língua estrangeira/ que ficou simultaneamente/ entusiasmada e confusa/ pensando que na base desse desconforto estaria o facto de... não conseguir definir muito bem o papel que estava a desempenhar/ como diz/ tendo isto em consideração/ a partir de quando é que começa a pensar em si/ porque falou que se vêem muito como alunos/ a partir de quando é que começa a pensar em si como professora de línguas?/ o que é que lhe permitiu dar esse salto?

(94) AL a transformação ocorreu logo de início/ a própria reflexão ajuda-nos já a// a pensar um bocadinho enquanto professor ahm/ a grande dificuldade que eu tive/ foi porque também fui fazer a experiência à minha escola/ e encontrei professores meus/ e é extremamente complicado entrar na sala de professores e sentir-me professora quando estão lá professores meu// acho que comecei a sentir-me como professora// eu estou numa situação de ambiguidade também porque... neste momento sou professora e aluna/ vou aprender se calhar muito mais este ano em termos pedagógicos do que aprendi ao longo de toda a minha formação inicial/ ahm comecei a sentir-me se calhar como professora quando vi na gravação que fizemos/ os alunos a olhar para mim/ eu a esclarecer alguma coisa/ a sentir que eles estão ahm que necessitam da minha ajuda/ portanto eu não estou só na posição de ouvinte/ estou também na posição daquela que ajuda e que... e que tenta ultrapassar alguns problemas deles/ é claro que se calhar não me sinto totalmente professora/ porque falta-me a experiência/ falta-me tudo/ mas neste momento ahm sabe-me muito bem que os meus alunos venham ter comigo e me peçam ajuda/ me peçam explicações/ e que eu de certa forma sinta que já estou a contribuir algumas coisas para o processo de ensino-aprendizagem deles/ passei do estado de não fazer absolutamente nada/ trabalhar só para mim e começar a trabalhar para os outros/ até aqui trabalhei para mim/ agora estou a concluir o processo de formação inicial mas estou a ajudar os alunos

(95) I uhm/ para finalizar/ que conceitos didácticos julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão?

- (96) **AL** conceitos didáticos <reflecte> conceitos... se calhar passa um bocadinho por todos aqueles aspectos que temos que lidar/ avaliação/ ensino ahm as estratégias/ desenvolvimento de competências que permitam ajudar os alunos ahm/ mas eu não sei se estou a entender ahm conceitos específicos da... da disciplina
- (97) **I** conceitos/ noções
- (98) **AL** eu acho que é um pouco aquilo que eu já disse/ competência linguística ahm/ competência sócio-cultural <SIL> capacidade de ir transformando o meu próprio processo/ de reflectir sobre a minha própria acção/ e de ser capaz de estar num constante processo de formação/ o professor não pode deixar de/ e penso que foi isto com que eu fiquei de didáctica/ não pode achar que já aprendeu tudo ou já fez tudo/ mas estar constantemente num processo de investigação-acção/ investigar a sua própria acção/ investigar se realmente está a ajudar ou não o processo de ensino-aprendizagem e ahm reformular e voltar a experimentar e continuar/ tem que ser um professor transformador
- (99) **I** e que conceitos gostaria de aprofundar/ por julgar que ainda não tem o conhecimento necessário deles e julga que são necessários nesta sua fase de formação/ não é?/ porque encara/ pelo que eu consegui perceber/ a sua profissão como um processo
- (100) **AL** processo de formação constante
- (101) **I** que conceitos julga que ainda não adquiriu e que gostaria de os aprofundar?
- (102) **AL** neste momento se calhar estou muito influenciada/ e nem sei se será um conceitos/ mas estou muito influenciada pela avaliação/ acho que é um aspecto que gostaria muito de desenvolver// ahm o próprio processo de avaliação/ como fazer.../ não sei muito bem que proveitos tirar daí/ mais <reflecte> acho que há tanta coisa neste momento que...
- (103) **I** enumere alguns/ seleccione aqueles que...
- (104) **AL** <reflecte> se calhar/ mesmo esta temática da intercompreensão como eu já disse/ que foi essencialmente desenvolvida em educação em línguas/ e que como eu disse/ na aula do décimo primeiro ano não soube implementar se calhar/ e.../ todos os aspectos ligados/ planificações/ que estratégias desenvolver para que competências/ nós falámos muito disso em didáctica ahm depois tem outros aspectos ligados à língua estrangeira/ a utilização ou não da língua materna/ há coisas que me preocupam e que... vão ter que ser revistas e avaliadas/ para depois voltarem a ser implementadas/ porque tudo depende também da forma como são praticadas/ e das turmas e dos alunos
- (105) **I** falou de competências/ já enumerou competência linguística/ competência sócio-cultural/ há mais alguma...
- (106) **AL** discursiva ahm estratégica/ que eu acho muito importante para o professor/ competência estratégica/ ser capaz de

- (107) I <INT> estas competências que está a referir são competências que gostaria de ver desenvolvidas em si+
- (108) AL sim/ como eu já disse/ a comunicativa/ que é a geral/ que engloba tanta coisa/ que eu gostava/ mas quando eu falo em comunicação/ falo no acto de expressar e assim/ a sócio-cultural também/ é uma competência a desenvolver constantemente ahm eu penso que destas todas a estratégica será a que neste momento/ a que eu acho que deve ser o meu grande objectivo/ porque nada pode estar pré-definido e... eu tenho de ser capaz de lidar com todas as situações e de dar a volta/ porque muito provavelmente vão surgir sempre situações novas/ e um professor tem que estar preparado para todas
- (109) I e por exemplo/ ao nível dos alunos?
- (110) AL competências que eu gostaria de ver desenvolvidas neles?
- (111) I sim
- (112) AL é claro que/ por aquilo que eu posso dizer/ revelam uma grande dificuldade em competências linguísticas/ e comunicativa também/ sócio-cultural também/ deve ser desenvolvida e... e esta competência se calhar embarca... tudo e que inclui atitudes e valores/ porque de facto/ há necessidade de desenvolver neles atitudes de respeito// respeito/ tolerância e compreensão
- (113) I desculpe/ não percebi/ e isso insere-se em que competência?
- (114) AL na competência plurilingue
- (115) I ah/ ok.
- (116) AL competência plurilingue/ é o grande objectivo do/ do professor/ desenvolver pessoas que sejam capazes de ter/ não serem perfeitas em todas estas competências/ mas que adquiram/ ou desenvolvam as competências básicas para que no futuro possam lidar/ no mundo em que vivemos/ na aldeia global/ se calhar hoje em dia as atitudes e os valores estão acima de tudo
- (117) I gostaria de acrescentar mais alguma coisa? <SIL> acho que podemos acabar/ obrigada pela entrevista.

4.2. Entrevista 1 – CL

4.2.1. Guião

Objectivos	Formulário de Perguntas
0. Legitimar a entrevista.	5.1. Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de investigação e informar da sua estrutura 5.2. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas 5.3. Assegurar a permissão de gravação (áudio)
6. Compreender que relações desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos. 7. Conhecer as imagens sobre a profissão professor de línguas. 8. Conhecer as imagens sobre as línguas enquanto objecto de ensino/curricular. 9. Conhecer as imagens sobre o processo de aprendizagem profissional, nomeadamente a importância conferida à Didáctica Curricular (conceitos, estratégias, ...). 10. Conhecer o valor atribuído e conhecimento desenvolvido sobre a intercompreensão.	
Questões gerais orientadoras	Fragmentos/ trechos dos diários
2. O que é ser professor de línguas? 2.1. Que papel? 2.2. Por que razões quer ser professor de línguas? 2.3. Como se vê ser professor de línguas?	<p>CL:</p> <ul style="list-style-type: none"> Transcrição do poema Ser Professor; metáfora “o professor é como um pescador: acredita conhecer o rio onde pesca e tenta conhecer o peixe que apanha” (06/11/2001); alia imagem do professor-investigador (21/11/2001) à máxima “Nunca deixar de aprender para melhor ensinar” (06/11/2001); para se ser professor “não basta querer ensinar, há que saber ensinar” (16/10/2001); O que é ser professor de línguas? Esclarecimento de partes do poema: “Ser professor é ser artista, malabarista, pintor, escultor, doutor, musicólogo, psicólogo... É ser mãe, pai, irmã, avó, [...] É ser ciência e paciência... É ser informação. É ser acção [...]”.; “Recebe novas turmas, novos olhinhos ávidos de cultura e ele, o professor vai despejando com toda a ternura, o saber, a orientação nas cabecinhas novas que amanhã luzirão no firmamento da pátria.” “é isto que eu pretendo com o meu projecto educativo, ser capaz de formar cidadãos abertos à diversidade, respeitadores da diferença, que sintam prazer em aprender línguas e aperceberem-se da riqueza que isso lhes trará enquanto homens e mulheres multiculturais, que saibam respeitar a diversidade na unidade, que olhem o outro com curiosidade e respeito” (15/12/2001); Como se vê ser professora de línguas neste seu projecto educativo? “o professor de línguas tem agora à sua frente um desafio acrescido e nem por isso menos interessante” (21/11/2001). Que desafio é esse? E qual é o papel do professor de línguas?
3. O que é ensinar línguas? 3.1. Que aprendizagens/competências, ... fomentar/	

desenvolver?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “momento histórico na vida” nas relações entre os povos dos diferentes países; “É aqui que reside a origem da questão, no ENTENDIMENTO ENTRE OS POVOS, ou como se diria didacticamente, a INTERCOMPREENSÃO. Mas como se fará esta intercompreensão? [...] mas para que tal se realize há que haver compreensão aberta e tolerante, respeitando o outro com a legitimidade que desejamos que o outro nos respeite a nós” (21/11/2001); Quando fala de intercompreensão como conceito didático, como o entende? Como pensa ser possível proporcionar esta Intercompreensão na aula de línguas? E na escola? ▪ “agora, após entrar mais profundamente na questão da Intercompreensão linguística e cultural, a perceber que realmente não vai ser fácil ser professor de línguas” (15/12/2001); Em que medida essa temática a ajudou a compreender melhor o trabalho do professor de línguas? ▪ Reflexão sobre a importância de formar o comunicador intercultural; “o professor de línguas deve investir na interdisciplinaridade. Mostrar como todas as línguas são necessariamente unidas, quanto mais não seja pelo facto de serem línguas. Promover, na aula da Português ou a aula de Inglês (no meu caso concreto) um clima de interacção entre as línguas, desmistificar a torre de Babel, mostrar que uma língua se diferencia apenas por mostrar a mesma realidade de uma maneira diferente” (15/12/2001); Como pensa poder fomentar essa interdisciplinaridade? Que estratégias pensa poder mobilizar?
<p>4. O que/como é aprender a ser professor de línguas? Que preparação?</p> <p>4.1. Que importância atribui à área da Didáctica no processo de se ir assumindo como professor de línguas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referências à importância das disciplinas da Didáctica no crescimento enquanto aluna em formação; referência à oportunidade de ser ver confrontada “com assuntos acerca dos quais nunca me tinha posto a pensar e que agora vejo o quão complexos são e a pertinência que vão ter na minha vida futura” (06/11/2001); Em que medida essas reflexões a ajudaram a compreender-se/construir-se como professora de línguas? ▪ Valorização da possibilidade de se colocar na “pele” de professor: “tornar a ideia de ser professora muito mais real” (04/01/2002); “ensinar a ser professora ninguém mo ensinou, nem vai ensinar! Sou eu que me vou construindo, que vou descobrindo o método com o qual trabalho melhor, que me vou ensinando a ser professora” (28/05/2002); Quer comentar?
5.1. Que conceitos didácticos julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão? Quais os que gostaria de aprofundar?	

4.2.2. Transcrição

N.º intervenções: 01-115 Data de realização: 10 de Outubro de 2002

[...]

(01) I importa-se que grave a entrevista?

(02) CL não

(03) I podemos então começar por... bom// pela leitura efectuada ao seu diário// parece ter-se identificado com ahm um poema que transcreve/ ser professor/ de um jornal de um sindicato/ e... a este propósito ahm lança a metáfora de que o professor é como um pescador/ que acredita conhecer o rio onde pesca e tenta... conhecer o peixe que apanha [06/11/2001]// depois// numa reflexão seguinte// alia a imagem do professor-investigador [21/11/200] à máxima// nunca deixar de aprender para melhor ensinar [06/11/2001]// dizendo que para se SER professor não basta querer ensinar/ há que saber ensinar[16/10/2001]//

(04) CL uhm

(05) I tentando lembrar-se do poema e... a partir destas frases que recuperei/ o que é para si/ ser professor de línguas?

(06) CL ser professor de línguas/ para mim é um grande desafio// especialmente no que diz respeito à língua estrangeira// no sentido em que ahm ser professor só por ser professor/ ser professor de qualquer disciplina/ no geral já é um grande desafio/ porque temos que ter em conta diferentes factores que estão ali/ que confluem ahm as características das nossos alunos/ aquilo que temos que fazer com eles/ a nossa própria personalidade/ a forma como vemos o mundo e as coisas/ e em relação às línguas ainda se torna mais evidente/ porque é um assunto que.../ pelo menos pela pouca prática que já temos tido/ já deu para reparar/ que é uma coisa muito... de extremos/ ou o aluno gosta de línguas ou o aluno não gosta de línguas/ é um bocado complicado explicar/ e quando eu fiz essa reflexão/ é óbvio/ eu não me tinha apercebido disto/ naquela altura a minha ideia acerca de ser professor era exactamente essa/ para além de ter que conhecer/ conhece o rio onde pesca/ no sentido em que ahm nós sabemos aquilo que TEMOS que fazer/ os objectivos que temos que cumprir/ as finalidades que temos que atingir/ a nível teórico está tudo muito correcto/ só que temos que conhecer a matéria-prima/ e essa matéria-prima por vezes altera completamente tudo/ as nossas estruturas/ e na altura eu nem sequer tinha um conhecimento TÃO <ri> prático disso/ é óbvio que já dá para perceber// e onde eu queria chegar com essa reflexão e nesse sentido/ era exactamente que as nossas estruturas/ as tais estruturas que nós temos que conhecer/ já conhecemos o rio/ nunca se vão manter iguais/ mas nunca/ todos os anos e... de turma para turma/ somos capazes de sair de uma sala e entrar noutra e vamos mudar

completamente de estratégias/ deixamos completamente de parte/ a estrutura que tínhamos utilizado para passar para outra completamente diferente/ e mesmo ao longo da vida/ os nossos alunos vão tendo diferenças entre eles/ gerações diferentes/ perspectivas diferentes sobre a vida e.../ nós não podemos continuar com a nossas antigas estruturas/ temos que nos ir adaptando a eles e ir ao encontro daquilo que eles precisam/ porque de outra forma não/ não é possível tornar a profissão docente algo de/ de bom e/ e eu pelo menos/ neste momento ainda sou nova/ é óbvio que é completamente diferente a minha perspectiva/ mas sinto-me muito aberta a... mudar e a saber mais/ porque quero mesmo saber mais/ sinto-me/ para já sinto que o que aprendi até agora não é suficiente/ e o facto de estar a dar aulas neste momento abriu-me MESMO muito o apetite para saber mais

(07) I uhm/ e enquanto professora de LÍNGUAS?

(08) CL enquanto professor de línguas é a tal questão que eu estava a dizer/ que ahm// ahm/ para além destas coisas todas/ de ser professor e de termos que investigar e não sei quê ahm ao nível das línguas há uma necessidade maior de consciencializá-los para determinados aspectos/ para torná-los abertos/ para... desenvolver uma consciencialização/ uma abertura/ porque quando damos LÍNGUAS temos que ter em conta muitos aspectos/ como cultura/ como a língua/ como a história e... e não só chegar lá e.../ como por exemplo/ na matemática/ chegar/ mostrar/ o exercício faz-se assim e é assim que vocês têm que fazer// nas línguas não/ nas línguas há aspectos tão... tão... pequeninos/ tão cruciais da língua/ que não é possível explicá-los sem uma outra multiplicidade de coisas que têm que ser explicadas/ e é isso que torna complexo// é um pouco isso que torna complexo ser professor de línguas/ é que quando se fala de uma coisa vai ter que se falar de muitas outras/ há uma grande complexidade/ e para além de ter que tornar o aluno receptivo à aprendizagem da língua/ mostrar-lhe que a cultura é interessante ou que poderá ser interessante ou/ que o enriquece enquanto indivíduo e depois ainda ter que fazer esse trabalho de/ dar a língua tendo em conta sempre muitas outras coisas é para mim um grande desafio também

(09) I então/ mergulhando um pouco em algumas partes do poema que transcreveu/ eu vou pedir-lhe que esclareça um bocadinho mais// que me explique um bocadinho por que é que transcreveu aquele poema// para eu compreender também melhor o que é para si ser professor <pausa> uma parte do poema que eu gostaria que... explanasse mais estas facetas do professor/ e se possível concretizando em relação à educação em línguas ahm o poema diz assim/ ser professor é ser artista/ malabarista/ pintor/ escultor/ doutor/ musicólogo/ psicólogo ahm é ser mãe/ pai/ irmã/ avó// é ser ciência e paciência ahm é ser informação// é ser acção// transcreveu este poema/ é porque ele é importante e lhe diz alguma coisa/ não é?

(10) CL sim

(11) I ahm em que é que se identifica com estas várias facetas do professor?

- (12) CL as várias facetas do professor+
- (13) I por exemplo/ é artista/ malabarista/ pintor// escultor/ doutor depois é pai/ é irmã/
- (14) CL uhm
- (15) I é ciência e paciência/ informação/acção
- (16) CL uhm/ porque é exactamente isso que eu penso em relação a ser professor não é só ser um veículo de informação/ estar ali para lhes transmitir uma informação que vem no programa/ porque de outra forma bastava haver escola/ compravam o manual e estavam em casa ahm/ para mim ser professor não é estar lá/ ler o manual e... ler/ especialmente em línguas/ porquê?/ eu acho que... enquanto professor/ enquanto professora de línguas ahm deves saber ser/ por um lado/ malabarista é naquele sentido de saber lidar com diferentes situações/ com diferentes sentimentos ao mesmo tempo/ com/ com situações concretas diferentes e uma pessoa tem de saber fazer ali um jogo de cintura e conseguir/ levar o barco a bom porto ahm ser musicólogo é mais naquele sentido/ eu vi essa parte no sentido de ser um... maestro/ e estar ali a coordenar qualquer coisa/ enquanto professor de línguas por exemplo a coordenar a aprendizagem/ a coordenar/ a levar os meus alunos a/ a chegarem lá/ a seguirem o meu raciocínio/ a tocarem a mesma música que eu estou a tocar/ ser pai e mãe porque?/ porque hoje em dia é um pouco isso/ tendo em conta a dinâmica actual/ hoje em dia os miúdos passam mais tempo com os professores do que com os pais e também acho que devemos de facto aproveitar isso/ se eles passam tanto tempo connosco/ porque não?/ se tivermos essa oportunidade/ é claro não é?/ com turmas muito grandes não dará/ mas/ é óbvio se tentarmos/ pelo menos isto no sentido de aproximação/ aproximarmos MAIS deles/ até mesmo para aproximar a língua/ eles sentirem-se próximos da língua/ que a língua não está longe/ que eles PODEM ter acesso àquela informação/ que aquela informação não é nada de sobrenatural/ e... nesse sentido é esse professor que eu quero ser/ é claro que isto é tudo muito... utópico/ muito... mas é um pouco isto que queria ser
- (17) I ser capaz de ter essas características para si
- (18) CL sim
- (19) I a dada altura no poema diz assim// recebe novas turmas/ novos olhinhos ávidos de cultura ahm e ele/ o professor vai despejando com toda a ternura/ o saber/ a orientação nas cabecinhas novas que amanhã luzirão no firmamento da pátria// subscreve a ideia presente nestes versos?// concebe o professor como alguém que deposita conhecimentos?
- (20) CL <ri>
- (21) I <ri> está-se a rir por quê/ diga lá
- (22) CL estou-me a rir porque de facto essa parte do poema/ eu resolvi transcrevê-la na íntegra/ porque gostei da parte dos olhinhos ávidos de saber ahm

- (23) I cultura
- (24) CL cultura/ mas depois a parte do despejar os conhecimentos engoli um bocadinho a seco e tal/ tanto depois que na reflexão acho que eu nem sequer me... não me pronunciei
- (25) I <INT> não/ não/ por isso é que eu estou aqui a fazer-lhe...
- (26) CL não me pronunciei porque estava a ir em contra àquilo que eu estava a defender/ de facto não é isso que eu penso/ eu na altura até estive para cortar o poema por aí e devia tê-lo feito/ mas não fiz ahm porque de facto não é nada disso que eu penso/ eu gostei da parte/ é aliciante todos os anos termos novas criaturinhas para conhecer/ e ali uma turma completamente nova/ de facto também é interessante pegar numa turma e levá-la até ao fim/ mas conhecer pessoas novas/ necessidades novas/ maneiras de pensar diferentes.../ mas de facto a parte do despejar conhecimento vai em contra a tudo o que tinha dito antes/ e que eu não concordo minimamente
- (27) I então o que é que pensa acerca do seu papel de professor?
- (28) CL o papel do professor/ deve ser um mediador do saber que tem de transmitir e as necessidades dos seus alunos
- (29) I uhm/ em relação ao professor de línguas mais concretamente// alega que o professor de línguas tem agora à sua frente um desafio acrescido e nem por isso menos interessante [21/11/2001]// mas não explicita muito bem que desafio é este/ que desafio é esse?/ e qual é o papel do professor de línguas?
- (30) CL essa reflexão veio um pouco/
- (31) I foi em novembro de 2001
- (32) CL veio um pouco no sentido em que ahm os meus próprios professores de línguas/ e aí eu estava a pensar um pouco naquilo que eu não queria ser ahm tomei/ não digo explicitamente/ mas tomei como exemplo os meus professores de línguas
- (33) I uhm
- (34) CL porque eu só tive UM professor de línguas de/ quem eu me identifico neste momento e foi o último/ porque todos eles ahm/ a ideia do professor de línguas que eu tenho/ do meu percurso escolar/ é aquela pessoa que chega ali e... nos carrega com... exercícios de gramática/ e de funcionamento de língua e... nós temos que sair dali com.../ a saber dizer ahm todos os modais que existem na língua inglesa ou coisas desse género/ e há coisas muito mais fundamentais que ficaram para trás na minha formação
- (35) I uhm
- (36) CL nessa altura/ em novembro/ foi uma altura em que em educação em línguas eu estava assim um bocadinho em choque/ em choque neste sentido/ em que me estava a sentir/ eu sentia-me sensibilizada para aqueles assuntos/ mas sentia-me pouco formada/
- (37) I uhm

- (38) **CL** porque não não/ aliás/ a certa altura eu nem estava a perceber/ o que é que se queria com ser um professor de línguas nessa perspectiva/ na perspectiva de educação em línguas
- (39) **I** e/ e é capaz de dizer qual era essa perspectiva/ do professor/ que lhe estava a ser transmitida em educação em línguas
- (40) **CL** ahm/ a minha ideia/ ainda não muito clara em relação a isso/ que acho que é aí que ainda eu falho/ e acho que é isso que me vai ajudar este projecto/ é que eu ainda não percebi muito bem
- (41) **I** uhm
- (42) **CL** a nível concreto/ teórico/ o que é que se pretende com esse professor de educação em línguas/ segundo a minha interpretação e depois das reflexões todas que fiz// esse professor de línguas que hoje em dia se pretende é um professor que/ ahm acima de tudo valoriza ahm// a intercompreensão/ pegando no tema/ entre/ intercompreensão das línguas ahm não tendo ahm por exemplo ahm// isolar a língua em relação a outras línguas/ ou isolar a língua de outros aspectos ou/ isolar aspectos linguísticos da língua/ e isolar a língua de outras línguas/ ou seja/ saber fazer/ saber organizar uma aula em que consiga/ não deixando para trás aspectos gramaticais essenciais ao cumprimento do programa/ todas aquelas coisas/ essencial para que o aluno saiba falar inglês/ não se apegar demasiado a esses aspectos linguísticos e ter mais em conta/ a língua em si/ ter sempre um enquadramento ahm na cultura/ todas aquelas coisas que eu estava há bocado a falar/
- (43) **I** uhm
- (44) **CL** em relação a outras línguas ahm é Aí que eu acho/ que eu acho interessante/ de facto/ que haja uma// uma ligação/ uma relação/ não isolar aquela língua das outras/ mas é aí que eu falho/ não faço a mínima ideia como é que eu o farei
- (45) **I** mas gostaria de/ ser um professor assim?
- (46) **CL** gostaria/ mas primeiro teria que saber como é esse professor
- (47) **I** uhm// falou que há um professor que a marcou mais/ foi o último professor não é?/ que características desse professor é que valoriza?// e que de algum modo gostaria de as ter também
- (48) **CL** ahm/ a principal característica dessa professora/ foi no décimo ano e/ por acaso também foi formada aqui em Aveiro e... e ela era uma pessoa/ extremamente compreensiva a nível de/ ahm por exemplo ahm a minha turma de inglês na altura/ que era uma coisa que nós nunca tínhamos feito na vida/ que era falar inglês/ porquê?/ porque os outros professores de inglês que eu tinha achavam que falar inglês era... ahm uma perda de tempo/ porque nós demorávamos muito tempo a compreendermo-nos uns aos outros/ quando isso seria fundamental/ se nós nos compreendemos na língua estrangeira/ ela não/ ela preferia passar uma aula inteira/ a tentar explicar em inglês do que avançar sem que nós tenhamos percebido ahm/ não sei era isso que ela...

- (49) I a certa altura reflecte sobre o que designa por momento histórico na vida
ahm a propósito das relações entre os povos dos diferentes países/ e diz// é aqui que
reside a origem da questão/ no entendimento entre os povos/ ou como se diria
didacticamente/ a intercompreensão// e pergunta-se/ mas como se fará esta
intercompreensão?// e diz ainda/ mas para que tal se realize/ há que haver compreensão
aberta e tolerante/ respeitando o outro com a legitimidade que desejamos que o outro
nos respeite a nós [21/11/2001]// quando fala de intercompreensão como conceito
didáctico/ como é que o entende?/ que ideia é que tem?
- (50) CL da intercompreensão?
- (51) I sim
- (52) CL ahm <SIL> a intercompreensão como termo didáctico?
- (53) I sim/ como é que entende a intercompreensão?/ o que é para si a
intercompreensão// no seu diário fala da questão do entendimento entre os povos/ ou
como se diria didacticamente/ intercompreensão/ por que é que estabelece aqui este
paralelo?
- (54) CL uhm/ porquê+/ porque é assim ahm/ o entendimento entre os povos/ essa
ideia vinha no sentido de hoje em dia/ como se fala muito em globalização... e a
necessidade de todos nos entendermos e... haver/ talvez uma uniformização ao nível da
língua franca e tal e não sei quê/ o entendimento entre os povos/ depois passei para o
didacticamente/ a intercompreensão porque achei/ isso foi/ pois/ foi para explicar o que
era a intercompreensão segundo a minha perspectiva na altura
- (55) I e qual é então?// na altura e agora/ qual é a sua perspectiva então/ da
intercompreensão/ lembra-se?
- (56) CL intercompreensão/ era na altura/ a promoção da/ da/ do entendimento
entre os povos e... continua a ser um pouco isso/ mas talvez um pouco mais abrangente/
a intercompreensão/ para mim agora se calhar já adquiriu um sentido... a nível
pedagógico mesmo/ concreto/
- (57) I uhm
- (58) CL porque na altura eu via a intercompreensão como... ahm uma coisa que
devia ser feita assim/ mais no geral/ toda a gente se devia entender/ então toda a gente
se devia compreender/ todos os povos deviam falar a mesma língua e tal/ não é deviam
mas/ encontrar uma forma de se entenderem/ era assim a intercompreensão// mas
agora a palavra talvez tenha obtido um outro sentido/ mais a nível pedagógico// porquê/
porque... deve começar pelos nossos alunos essa consciencialização/ da necessidade
para+ se abrirem a outros povos e para serem mais tolerantes/ e tudo mais/ então/ e
agora vejo mais a intercompreensão como uma coisa/ embora não muito/ como uma
coisa mais concreta/ isso pode ser feito/ pode tentar ser feito com os nossos alunos/
começar agora com eles a...// a motivá-los para compreenderem/ quererem
compreender outros// as suas culturas/ as suas histórias/ etc.

- (59) I mas já tem alguma ideia/ por muito vaga que seja/ de como pensa ser possível proporcionar essa intercompreensão na aula de línguas?
- (60) CL NÃO <sorri>
- (61) I ainda não/ e... na escola também+
- (62) CL na escola/ já n-// posso até continuar com o mesmo erro a nível do termo intercompreensão/ mas acho que já fizemos qualquer coisa por isso ahm no dia europeu das línguas/ acho/ o nosso núcleo de estágio/ e outro núcleo de estágio de português francês ahm// promovemos actividades no dia europeu das línguas/ muitos dos nossos jogos/ dos jogos do LALE/ ahm tinham palavras noutras línguas/ tinham... ahm actividades em que eles tinham que descobrir aspectos da cultura/ da história/ de literatura ahm personalidades de outros países ahm localizar esses países no mapa/ por exemplo localizar/ a Holanda no mapa da Europa/ por incrível que pareça havia miúdos que não sabiam/ do décimo segundo ano/ e isso eu acho que já foi intercompreensão/ já motivámos a escola para conhecer... para/ para/ para por exemplo/ através de/ eles tinham que saber dizer bom dia em coreano ahm e foi muito giro vê-los a... a acertar/ porque eles acertavam mesmo/ através de sons/ do facto de associarem aquele som ao Oriente/ descobriam que era da Coreia e não dos... Estados Unidos/ então acho que já fizemos qualquer coisa/ mas neste sentido de escola/ foi fácil/ pusemos toda a gente a fazer joguinhos e tal/ toda a gente tomou conhecimento com diferentes culturas/ com diferentes línguas
- (63) I <INT> mas acha que é preciso fazer mais do que isso?
- (64) CL acho/ acho+
- (65) I com quem/ por exemplo?// em que... áreas é que acha que é possível fazer isso na escola...
- (66) CL em que áreas+
- (67) I ahm/ fala que já mobilizou um bocadinho a escola para isso/ acha REALMENTE que já mobilizou a escola para isso/ ou falta/ o que é que FALTA mobilizar
- (68) CL <INT> mobilizar ahm/ acho que já// não mobilizei a escola/ retiro o que disse/ acho que já ALERTÁMOS a escola para que existe/ de facto uma grande/ uma possibilidade de nós conhecermos mais depressa as coisas do que pensamos que poderemos conhecer/ e de que elas são mais próximas de nós e tal/ aquela história que referi há bocado// agora/ não se mobilizaram directamente porque... o que é certo é que eles provavelmente/ ficaram/ alerta para aquela situação/ até porque não se tinha feito nada do género naquela escola/ foi uma situação nova// mas por exemplo a nível concreto/ de que tenha havido manifestações dos alunos/ interesse em relação ao assunto/ não
- (69) I era isso que eu lhe ia perguntar/ quando se refere aqui à escola/ está-se a referir exactamente a quem?

- (70) **CL** a pois/ quando eu disse/ que mobilizámos a escola+/ foi os alunos que lá foram à sala ahm foram alguns ainda/ por exemplo/ eu ainda sinto uma grande lacuna em relação/ a professores e alunos ahm há muitos professores que não estão NADA sensibilizados para isto/ mas eu neste momento gostava/ às vezes nós temos reuniões de grupo/ gostava de os fazer entender mais o meu objectivo/ e também não sou capaz/ porque também não sei como é que lhes vou explicar aquilo que eu quero fazer/ aquela/ aquele dia europeu das línguas permitiu-me/ dar um bocadinho daquilo que se calhar eu gosto ou... queria que fosse feito/ mas há professores ainda bastante... reticentes em relação a este assunto/ e os alunos também/ e aí/ acho que não/ acho que ainda há muitas falhas/ ao nível dessa exposição/ da nossa vontade/ nós não sabemos como fazer ainda
- (71) **I** continuando... ahm a dada altura afirma que/ começava/ após entrar mais profundamente na questão da intercompreensão linguística e cultural/ a perceber que realmente não ia ser fácil ser professor de línguas [15/12/2001]// em que medida essa temática/ a ajudou a compreender melhor o trabalho do professor de línguas?
- (72) **CL** <reflecte> ahm ajudou-me a compreender melhor o papel do professor de línguas ahm no sentido em que/ por exemplo/ quando se diz que o professor de línguas/ deve... promover a abertura dos alunos a novas culturas/ agora/ como fazê-lo?// talvez a intercompreensão me tenha dado algumas pistas// ahm apresentando-lhes/ por exemplo ahm um texto noutra língua/ tentando levá-los através de palavras/ de famílias de palavras/ de associações/ de/ de// de localizações sei lá/ tentando através de/ de diversas formas a chegar à língua que se está alia a falar// neste sentido/ a intercompreensão ajudou-me a/ perceber como promover essa abertura linguística
- (73) **I** hm/ portanto/ é já capaz de distinguir algumas facetas da intercompreensão?
- (74) **CL** ainda não
- (75) **I** numa outra reflexão// ahm onde reflecte a propósito da importância de formar o comunicador intercultural/ considera que// o professor de línguas deve investir na interdisciplinaridade/ mostrar como todas as línguas são necessariamente unidas/ quanto mais não seja pelo facto de serem línguas// e concretiza dizendo que se devia promover um clima de interacção entre as línguas/ desmistificar a torre de babel/ mostrar que uma língua se diferencia apenas ahm por mostrar a mesma realidade de uma maneira diferente [15/12/2001]// isto são palavras suas em dezembro de 2001// fala aqui de um comunicador intercultural/ e que o professor deve investir na interdisciplinaridade// como pensa poder fomentar essa interdisciplinaridade?/ que estratégias pensa poder mobilizar?
- (76) **CL** ahm quando pensei nisso/ até estava a pensar naquele caso/ em que seria professora da mesma turma a português e a inglês// ahm/ no caso actual não sou ahm torna-se um pouco complicado// porque nem sequer nenhuma das minhas colegas/ é

professora de português da minha turma de inglês/ ou eu sou professora se português da turma delas de inglês/ isso não se passa// agora SE se passasse/ agora fazendo num mundo hipotético/ caso eu fosse professora/ de português e inglês da minha turma/ o que eu ia tentar fazer/ era recorrer diversas vezes na aula de português/ àquilo que nós tínhamos falado na aula de inglês/ e não estratificar as disciplinas/ já que ahm/ porque é possível nós estarmos a dar ahm imagine/ os modais/ estou sempre a utilizar os como exemplo os modais/ ahm em português/ recorrendo a conhecimentos da aula de inglês/ ou aliás em inglês a recorrer a conhecimentos da aula de português/ isto para falar de gramática ahm

(77) I acha que pode fazer isso... ou já pensou// na possibilidade de fazer isso/ mas recorrendo a outras línguas?

(78) CL ah! recorrendo a outras línguas... não/ não ainda não tinha pensado/ porque isso depende muito... do perfil linguístico dos meus alunos/ não é?/ mas se por exemplo/ no meu caso tenho um aluno francês na turma/ eu vir que.../ no caso/ por acaso ele tem imensas dificuldades no inglês/ e nós até já tínhamos conversado acerca disso/ se for mais fácil pegar no exemplo do francês/ e fazê-lo compreender aquela estrutura do francês em inglês/ se for mais fácil assim/ vamos FAZÊ-LO ahm por acaso ainda não pensámos em nenhum exemplo concreto/ mas para mim isso já é um exemplo da tal interdisciplinaridade/ é fazê-los/ tendo em conta os conhecimentos que têm noutra língua/ apropriar-se daquele conhecimento na língua/ que estão naquele momento a aprender/ estou a pensar neste caso do nosso aluno porque neste caso/ se calhar até é possível fazer isso com ele

(79) I uhm e portanto/ essa interdisciplinaridade// ahm é essa a sua concepção?/ ou transpõe para outros aspectos...

(80) CL interdisciplinaridade... não/ neste momento é basicamente isso que eu penso

(81) I vamos continuar ahm <SIL> a dada altura afirma que o que pretende com o seu projecto educativo/ é ser capaz de formar cidadãos abertos à diversidade/ respeitadores da diferença/ que sintam prazer em aprender línguas/ e se apercebiam da riqueza que isso lhes trará enquanto/ ahm homens e mulheres multiculturais// que saibam respeitar a diversidade na unidade/ que olhem o outro com curiosidade e respeito [15/12/2001]// dentro desta definição de seu projecto educativo/ como é que se vê ser professora de línguas?

(82) CL no presente?

(83) I sim

(84) CL ahm neste momento sinto-me muito aquém das minhas expectativas// porque... é tudo muito fácil de dizer e... de perspectivar no futuro/ só que o que é facto/ e que depois nós encontramos tantos obstáculos pelo caminho/ que o nosso projecto educativo fica um bocadinho limitado/ ahm por exemplo/ a minha turma de inglês neste

momento... é uma turma nível seis que... nós estamos a planificar aulas de nível um/ e nós vínhamos cheias de ideias/ acerca do que íamos fazer com ELES/ o que é que podíamos fazer com eles/ e neste momento estamos a... a começar do zero e... está a ser bastante difícil/ porque há uma série de expectativas que uma pessoa tinha/ e relação ao projecto educativo/ que estão a ser ultrapassadas por... ter que compensar lacunas que eles têm que... e isso faz-me ahm tremer um bocadinho// porque se calhar as coisas não são tão cor de rosa como uma pessoa pensa/ é muito interessante a intercompreensão/ é muito interessante a interdisciplinaridade/ é muito interessante fazer um comunicador intercultural/ só que quando chegamos a uma sala em que dizemos uma palavras ahm básica da língua estrangeira/ básica/ segundo os perfis de saída do nono ano é básica/ e em nove alunos dois nos entendem é muito preocupante/ o nosso projecto educativo fica-se mesmo por ali

- (85) I uhm/ fala aqui das dificuldades+
- (86) CL que fogem ao nosso controlo/
- (87) I que fogem ao vosso controlo/ e em termos ahm// de lacunas em relação a si/ que sente/
- (88) CL uhm
- (89) I que agora sente/ diz que ficou aquém das suas expectativas/ não é?/ em relação a si/ em que sentido ficou aquém das expectativas?
- (90) CL quer dizer neste momento...
- (91) I <INT> perante o seu projecto educativo/ perante esta definição que faz
- (92) CL neste momento/ sinto-me um bocadinho aquém das minhas expectativas porque... só por isto mesmo/ deparei-me com... ahm com um cenário tão mau/ com os meus alunos/ que me esqueci completamente que queria ser um professor/ inter-/ disciplinar/ e um professor/ e estou a voltar a preocupar-me com aquilo que eu não me queria preocupar tanto/ que é ahm compensar aspectos muito gramaticais das línguas ahm estou a planificar muito as minhas aulas para... a teoria/ eu não queria ser assim mas/ estou a fazê-lo/ só que lá está/ é uma coisa que foge muito ao nosso controlo/ nós temos mesmo que fazer aquilo assim/ porque se não/ se vamos cumprir o programa todo até ao fim/ e vai ser planificação cumprida e... aulas não dadas// e vai ser muito complicado e... isso faz-me/ faz-me ter bastante pena porque/ actividades como simplesmente/ no outro dia levámos dois filmes/ para eles compararem os dois filmes/ a diferença cultural que havia ali nos dois filmes/ e eles NÃO entenderam os filmes/ portanto não houve comparação e... isso limita muito o nosso campo de acção/ e limita-me muito a mim enquanto professor e o projecto educativo
- (93) I hm/ ao longo do seu diário estão presentes referências/ à importância/ agora passando para a parte de formação que teve/ ahm a nível didáctico/ portanto/ estão presentes referências à importância das disciplinas da didáctica na sua formação// posso dar-lhe um exemplo// remete para a oportunidade de ser ver confrontada com

assuntos acerca dos quais... nunca tinha pensado/ ahm e fala da sua complexidade// e a da pertinência que teriam na sua vida futura [06/11/2001]// ahm que assuntos foram esses/ se ainda se recorda e em que medida essas reflexões/ a ajudaram a compreender-se ou construir-se como professora de línguas?

(94) **CL** basta referir/ por exemplo ahm// quando falámos daqueles módulos do ilte/ falámos da gramática// e sinceramente já não me lembro muito bem de termos concretos/

(95) **I** uhm

(96) **CL** definições/ mas sei que a altura em que estávamos a trabalhar naquele módulo/ da gramática/ foi um dos módulos que me deu mais gozo/ e fartámo-nos de pesquisar acerca daquilo/ porque de facto ahm/ veio desmistificar completamente as nossas teorias acerca da gramática/ e da forma como a gramática devia ser dada e.../ e o papel que a gramática tem na aprendizagem de uma língua/ foi/ foi/ fez-me mesmo crescer/ ver que/ que... me achava uma menina muito inovadora no quarto ano da universidade ainda tinha muito a aprender/ e... quando me deparei com textos acerca da gramática/ coisas escritas/ sei lá/ já há uns valente anos/ fiquei muito perplexa como é que as coisas ainda estão tão pouco... não sei/ tão pouco divulgadas/ há coisas/ a gramática para mim foi um exemplo muito grande/ mas há outros/ tem a avaliação por exemplo/ quando falei sobre a avaliação ahm também foi bastante complicado/ e ainda ando à bulha com a avaliação/ porque... a nível de/ de/ de... das minhas ideias/ de como é que seria feita a avaliação/ como é que se devia fazer/ a didáctica ajudou-me a perceber que/ de facto/ há muitas outras formas de fazer as coisas/ há muitas outras formas de/ de achegarmos ao nosso objectivo e... e... isso fez-me mesmo crescer muito

(97) **I** ainda neste seguimento/ valorizou a possibilidade/ de se poder colocar na pele do professor de línguas/ o que lhe permitiu ahm tornar a ideia de ser professora muito mais real// diz isto em janeiro de 2002// e constata que/ em maio/ ahm ensinar a ser professora ninguém mo ensinou/ nem vai ensinar// sou eu que me vou construindo/ que vou descobrindo o método com o qual trabalho melhor/ que me vou ensinando a ser professora [28/05/2002]// quer comentar estas frases?

(98) **CL** em relação a... ninguém me ensina a ser professora// já não tenho tanto essa perspectiva+/ porque acho que DE FACTO a didáctica deu-me ahm alertou a minha cabeça para novas formas de fazer as coisas/ não existe só um caminho a seguir/ existem vários/ é o exemplo da gramática/ como é o exemplo da avaliação ahm mas... não era essa a expectativa que eu trazia quando vim para a didáctica/ quando eu vim para a didáctica realmente achava que ia sair daqui a... saber fazer tudo ahm e agora se for a ler o meu dossier de estágio/ a minha primeira reflexão de estágio/ vai ver que eu novamente falo disso/ e a didáctica/ e friso que a didáctica me enriqueceu enquanto/ enquanto aluna de línguas/ mas agora enquanto professora o que me está a enriquecer são estas últimas três semanas/ até numa outra reflexão que já fiz/ refiro que já aprendi

muito mais nestas últimas três semanas do que em quatro anos de universidade/ porque a prática trouxe-me...

(99) I uhm esta é uma questão ahm que me está a ocorrer// qual é que acha que deve ser o papel/ no caso de ter alguma posição acerca disso// ahm qual acha que deve ser o papel que a didáctica deve desempenhar// na prática pedagógica?// já pensou nisso alguma vez?

(100) CL o papel que a didáctica deve desempenhar na prática pedagógica <SIL> quer dizer/ não pensei assim directamente nisso/ só que/ o que é certo é que a didáctica já vem atrasada/ já/ agora falando numa coisa que não tem nada a ver/ nós já devíamos ter tido didáctica muito antes/ porque o quarto ano... logo ali/ antes do ano de estágio/ é muita informação junta/ e acho que a didáctica dá pano para mangas/ não devia se só no quarto ano/ devia ser muito antes/ ficamos com grandes lacunas a nível de/ de conhecimento pedagógico-didáctico/ mas agora a nível da didáctica noutros momentos da minha formação/ ahm/ torna-se um bocado complicado/ por exemplo/ agora em estágio/ ahm nós trazemos muitas ideias da didáctica/ trazemos por exemplo aquela ideia que eu há bocado/ da avaliação e da gramática/ nós trazemos uma perspectiva/ embora// compreendemos perfeitamente a posição das outras pessoas acerca disso/ mas não nos conseguimos alhear do facto de estarmos fresquinhas e... daquelas coisas na nossa cabeça/ e de facto tem sido difícil conciliar a didáctica e o nosso estágio/ nesse sentido/ no sentido de implementar as ideias que nós trazemos de cá/ e se calhar a.../ a didáctica devia estar mais presente no estágio/ no sentido em que/ por exemplo/ os nossos orientadores// terem DE FACTO a ver com didáctica// em relação aos orientadores da escola não/ mas orientadores ahm/ em geral/ colegas meus que já me falaram/ que aquelas ideias/ as preocupações com que lá fomos/ ao nível da gramática/ do ensino da gramática/ ou do próprio processo de avaliação/ está a ser posto de parte/ e nós estamos a fazer aquilo que sempre foi feito nas escolas/ estamos a ir em contra aos nossos próprios valores ahm e nós// e a didáctica fica assim para trás/ nós gostaríamos muito/ mas agora adeus/ estou num mundo novo e vou ter que me adaptar a ele

(101) I como é que acha que se aprende/ já falou um bocadinho disso/ mas pode aprofundar alguma coisa/ como é que acha que se aprende a ser professor de línguas?

(102) CL como é que se aprende a ser professor de línguas? ahm//

(103) I ou/ ahm acha que se aprende/ é algo que se constrói?

(104) CL aprende-se e constrói-se/ porque... aprende-se// muita coisa neste quatro anos ahm aprende-se muita coisa fundamental/ porque o conhecimento científico é essencial/ e ser uma professora de línguas ahm aprende-se o próprio facto de dar aulas/ o que é isso/ o que é que significa e tal e tal/ só que o certo é que a nível de construção é uma processo muito evolutivo/ nós vamos crescendo/ tendo como base aqueles princípios/ aquelas aprendizagens que/ que/ que tivemos até agora/ vamos formando-

nos como professoras// neste momento ainda não me sinto muito professora/ estou agora a começar a sentir-me

- (105) I que competências é que gostaria de ver desenvolvidas em si?
- (106) CL ahm competências de que género?/ competências... enquanto professora no geral?
- (107) I sim/ enquanto professora de línguas
- (108) CL enquanto professora de línguas em concreto/ a competência que eu mais gostava de ver desenvolvida em mim/ é de facto esta capacidade de/ por exemplo/ agora estou nesta situação/ como eu referi à bocado/ de... de que não estou a conseguir fazer aquilo que eu queria/ porque me deparei com aquela situação e Aí estou a sentir uma lacuna/ porque eu acho que deve haver uma forma de conciliar os meus ideais com o meu problema/ aquilo que eu dizia logo no início/ nós devemos ser capazes de fazer aquela interacção/ só que eu estou a ter muita dificuldade em fazê-lo
- (109) I para finalizar/ que conceitos didácticos é que adquiriu// que considera fundamentais para o seu projecto educativo/ enquanto profissional de ensino de línguas?
- (110) CL <reflecte> essencialmente// os conceitos didácticos que mais me influenciaram/ que eu acho que me vão influenciar ao nível de ser uma professora de línguas// ahm é difícil escolher agora assim... de repente/ na multiplicidade de coisas que vão na minha cabeça <SIL> mas/ não sei/ assim...
- (111) I mas recorda-se de alguns que gostaria de aprofundar?// consegue enumerar alguns...
- (112) CL como disse há pouco/ a intercompreensão// é de facto uma área com a qual me sinto identificada/ mas da qual eu quando/ falo nela acabo por sentir que/ não sei nada// ahm e.../ outros conceitos como... o conceito de formar um comunicador intercultural/ o que é isso afinal?/ eu sei o que é que se pretende/ mas não sei como é que eu vou fazer// ahm nessa linha// nessa linha da interculturalidade e/ é um campo que me atrai/ mas no qual eu me sinto ainda muito perdida/ e acho que é uma pequena lacuna na Didáctica e na Educação em Línguas/ é que nos alertou para muitas questões/ mas depois ficámos assim só com água na boca/ e não houve assim/ grande aprofundamento/ é isso
- (113) I acha importante acrescentar mais alguma coisa?
- (114) CL acho que não
- (115) I então/ obrigada

4.3. Entrevista 1 – ES

4.3.1. Guião

Objectivos	Formulário de Perguntas
0. Legitimar a entrevista.	<p>10.1. Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de investigação e informar da sua estrutura</p> <p>10.2. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</p> <p>10.3. Assegurar a permissão de gravação (áudio)</p>
<p>11. Compreender que relações desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos.</p> <p>12. Conhecer as imagens sobre a profissão professor de línguas.</p> <p>13. Conhecer as imagens sobre as línguas enquanto objecto de ensino/curricular.</p> <p>14. Conhecer as imagens sobre o processo de aprendizagem profissional, nomeadamente a importância conferida à Didáctica Curricular (conceitos, estratégias, ...).</p> <p>15. Conhecer o valor atribuído e conhecimento desenvolvido sobre a intercompreensão.</p>	
Questões gerais orientadoras	Fragmentos/ trechos dos diários
<p>2. O que é ser professor de línguas?</p> <p>2.1. Que papel?</p> <p>2.2. Por que razões quer ser professor de línguas?</p> <p>2.3. Como se vê ser professor de línguas?</p> <p>3. O que é ensinar línguas?</p> <p>3.1. Que aprendizagens/competências, ... fomentar/ desenvolver?</p>	<p>ES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A clarificar: “Acho que o ser-se professor se pode perfeitamente comparar com o ser-se pescador. Tal como o segundo, o primeiro lança ‘as redes’ aos alunos, isto é, projecta nos alunos a forma de adquirirem conhecimentos, e estes só são ‘apanhados’ por elas se estas tiverem sido bem ‘lançadas’. Se elas não tiverem sido correctamente ‘lançadas’, o ‘professor-pescador’ terá de repensar a sua forma de ‘pescar’ alunos [...]” (21/10/2001); ▪ A clarificar: “Por isso, continuo a dizer que um bom professor é “um verdadeiro artista” que deve conhecer a sua arte, assim como saber trabalhar os seus quadros (alunos) o melhor possível, através das suas tintas e dos seus pincéis (material, conteúdos, actividades...)!!” (10/04/2002); ▪ Solicitar desenvolvimento da afirmação sobre a importância de “reflectir acerca do papel e das competências do professor de línguas” (20/12/2001). Que papel? Que competências? ▪ Tomada de “consciência de que uma boa planificação, bem como uma boa gestão e organização, é fulcral para o trabalho de um professor consciente da sua responsabilidade como formador de alunos que são, igualmente, cidadãos” (12/05/2002). Que papel considera que o professor de línguas deve ter na formação desses alunos-cidadãos? ▪ Aula observada e leccionada (4.º ano): “experiência realmente importante e enriquecedora”, permitiu “observar um pouco a

	<p>sala de aula através de uma outra perspectiva que não a de mera aluna, embora também ainda não estivesse lá como professora" (15/03/2002). Em que medida esta experiência lhe permitiu compreender melhor o trabalho específico do professor de línguas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto de João de Oliveira Lopes (disciplina de Didáctica do Português) – “aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos que estão à sua frente ou ao seu lado, se não aprender nada com eles”: compreensão de que “um professor exemplar é também aquele que, durante a sua vida, é capaz de aprender com os seus colegas, que estão ‘ao seu lado’, e, simultaneamente, de lhes ensinar algo de novo” (16/10/2001). Pedir para esclarecer e justificar a escolha do texto. ▪ Não refere no diário: razões para ser professora de línguas? ▪ Reflexão acerca do aluno de línguas – características “com que mais me identifico é a existência da pura vontade e interesse pelo conhecimento do Outro. Na verdade, posso afirmar que tenho uma certa fascinação por outras culturas” (20/12/2001). O que julga poder fazer como professora de línguas? ▪ Que significado atribui à intercompreensão numa relação com o ensino/aprendizagem de línguas? Que trabalho julga poder fazer com a intercompreensão?
<p>4. O que/como é aprender a ser professor de línguas? Que preparação?</p> <p>4.1. Que importância atribui à área da Didáctica no processo de se ir assumindo como professor de línguas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referência ao papel de experiências didácticas, tais como observação, planificação e leccionação de aulas, e o facto de ter dado explicações de Inglês, para perceber e reflectir acerca do que é ser professor de línguas. Como se aprende a ser professora de línguas? ▪ O que lhe permitiu dar o “salto”?
<p>5.1. Que conceitos didácticos julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão? Quais os que gostaria de aprofundar?</p>	

4.3.2. Transcrição

N.º intervenções: 01-167 Data de realização: 10 de Outubro de 2002

[...]

- (01) I importa-se que eu grave a entrevista?
- (02) ES não/ não há problema
- (03) I bom// ahm no seu diário/ numa das primeiras reflexões que faz/ tenta definir o que é ser-se professor// e a este propósito/ gostaria que clarificasse um pouco melhor o que quis dizer com algumas coisas que lá estavam// uma delas é/ acho que o ser-se professor/ se pode perfeitamente comparar com o ser-se pescador// tal como o segundo/ o primeiro lança as redes aos alunos/ isto é// projecta nos alunos a forma de adquirirem conhecimentos/ e estes só são apanhados por elas/ se estas tiverem sido bem lançadas// se elas não tiverem sido correctamente lançadas/ o professor pescador terá de repensar a sua forma de pescar alunos [21/10/2001]// disse isto em outubro de 2001// continua a subscrever isto que disse?
- (04) ES continuo/ isso decorreu de uma aula de educação em línguas/ no início ahm a professora Helena Araújo e Sá pediu-nos para nós/ ahm tentarmos/ numa metáfora explicar o que é ser professor/ então eu achei que o ser-se pescador se identificava muito com o ser-se professor// porque se nós não soubermos adequar/ penso eu/ as estratégias adequadas/ os materiais adequados/ as actividades adequadas/ aos alunos/ em questão/ e depois também há/ tal como o pescador eu tenho que saber usar as redes adequadas/ porque nem todo o peixe é/ vá lá/ pescado da mesma forma// todos os alunos são diferentes/ então ahm há que usar estratégias diferentes/ consoante os alunos/ consoante as situações/ acho que é isso/
- (05) I uhm
- (06) ES se calhar não está aí muito bem explícito/ devia ter explicitado um bocadinho mais
- (07) I então/ tente explicar um pouco mais agora
- (08) ES sei lá/ é isso que eu queria dizer basicamente/ que nós temos que usar diferentes estratégias e diferentes actividades// mas também tem que se.../ como é que eu hei-de dizer/ eu a explicar oralmente não sou nada boa ahm// tem que se pensar e... repensar e... tornar a pensar// e nunca estar convicto que aquelas estratégias que se concebem num determinado momento// que são adequadas para daqui a um mês/ daqui a dois meses/ daqui a um ano/ e tal como na pesca/ as coisas vão evoluindo/ vão... vão existindo novas formas de pescar/ e é isso que eu queria dizer// não sei se me fiz entender

- (09) I acho que sim// numa reflexão posterior/ afirma/ também a propósito do que é ser professor de línguas/ continuo a dizer que um bom professor é um verdadeiro artista// que deve conhecer a sua arte/ assim como saber trabalhar os seus quadros/ alunos/ o melhor possível/ através das suas tintas e dos seus pincéis// material/ conteúdos/ actividades// [10/04/2002] diz isto em abril/ o que é que quer dizer com isto?
- (10) ES ahm eu/ eu/ não sei se... leu todas as entradas+
- (11) I sim
- (12) ES pronto/ eu reflecto muito sobre isso/ várias vezes/ tenho muitas vezes dúvidas acerca de mim própria/ então...
- (13) I que dúvidas é que tem acerca de si?
- (14) ES muitas/ se serei capaz de ser boa professora/ se não serei ahm sei lá/ muita coisa acerca do ser professora
- (15) I o quê?
- (16) ES ahm por exemplo/ eu tenho muita dificuldade em exprimir-me oralmente//
#
- (17) I estava a falar das dificuldades que estava a sentir... e das dúvidas que tinha
- (18) ES ah tenho muita dificuldade em exprimir-me oralmente/ fico... penso as coisas... e depois penso// penso nas coisas que vou dizer à frente e não consigo processar o... discurso para dizer tudo aquilo que quero dizer// então/ por isso é que eu também penso/ se calhar/ não sei se serei capaz de ser uma boa professora/ mas isso são coisas/ que às vezes penso mais sobre isso/ outras não tenho medo nenhum d estar a falar oralmente/ são fases
- (19) I uhm/ e então a citação do artista
- (20) ES do artista/ numa primeira fase tinha falado do pescador/ e depois/ passados esses meses ahm eu voltei a ler isso do pescador// e achei/ ou melhor/ como pensava outra coisa/ tinha outra coisa em mente/ achei por bem usar outra metáfora// porque/ como artista/ eu acho que o... professor tem várias fases/ então um artista pode estar numa fase de... sei lá de... melancolia/ e pintar uma coisa/ ahm que não tem nada a ver coime ele/ por exemplo/ e das coisas que pintou anteriormente/ e se calhar/ daí a um tempo já pinta outra coisa totalmente diferente/ e então o professor
- (21) I <INT> quando fala pinta/ refere-se a quê?
- (22) ES ahm <SIL> coisas ahm/ a que é que me refiro como?
- (23) I está a usar esta metáfora para dizer o quê concretamente?
- (24) ES para dizer que o professor ahm pode num determinado momento/ lá está/ aquela questão das estratégias/ num determinado momento pensa uma coisa/ ou numa determinada estratégias ou determinada actividade/ e depois passado um tempo/ pensa que aquela estratégia e aquela actividade já não tinha cabimento nenhum/ para aquela situação/ e pensa noutras <SIL>

- (25) I o que é para si ser professor de línguas?
- (26) ES <fala baixo> o que é ser professor de línguas ahm <SIL> para já/ é/ no meu caso/ tentar transmitir o meu gosto por <IND> línguas/ tipo <IND> eu penso no inglês/ só quero dar inglês/ se vier a dar aulas/ lá está/ o tal medo de dar aulas ahm//
- (27) I uhm numa das suas reflexões// em dezembro de 2001/ afirmava ser importante... reflectir acerca do papel e das competências do professor de línguas [20/12/2001]// o que é que me pode dizer sobre isto?
- (28) ES eu acho que deve reflectir constantemente acerca daquilo que faz// e admitir que por vezes as estratégias/ as actividades ou... tudo aquilo que pensar para uma aula ou... para uma unidade// se calhar/ por vezes não funciona bem e... devemos pensar tudo muito bem e... admitir que não tomou as melhores decisões// isso vem tudo no seguimento das minhas dúvidas/ é isso
- (29) I e são dúvidas ao nível de... já falou das dificuldades de comunicação/ digamos assim/ que outro tipo de dúvidas é que tem?
- (30) ES da improvisação/ ahm não funciona muito bem na improvisação/ eu gosto de ter as coisas muito organizadinhas/ tudo pensado e depois/ como aconteceu ontem numa aula/ tinha tudo pensado e queria concluir a matéria de/ de uma determinada forma/ e os alunos participaram tanto// que é bom/ mas pronto/ para mim naquela altura não foi nada bom/ e... participaram tanto e disseram tanta coisa/ que eu depois comecei a baralhar-me um bocadinho e... perdi-me e não consegui fazer a conclusão da forma que eu queria/ eu cheguei a concluir as coisas só que de uma forma/ assim um pouco baralhada
- (31) I até que ponto considera que essa improvisação é importante num professor?
- (32) ES porque nem tudo corre sempre como nós queremos/ há situações que nós não prevemos/ por exemplo/ na aula que nós fomos gravar para didáctica/ no ano passado ahm houve ahm o retroprojector/ nós precisávamos de retroprojector/ a professora precisava/ estava na sala/ a empregada entrou dez minutos depois de aula ter começado/ gerou logo confusão/ depois o retroprojector não funcionava// essas coisas/ essas pequenas coisas que nós não prevemos e.../ a participação ahm tanto pela positiva/ se os alunos participaram muito/ como se não participarem nada/ muitas vezes os alunos não participam porque têm medo... essas coisas
- (33) I que competências é que valoriza num professor de línguas?
- (34) ES <SIL>
- (35) I ou que características/ que qualidades?
- (36) ES ahm eu já pensei tanto sobre isso ahm reflectir/ lá está/ reflectir sobre aquilo que vai fazendo... se as coisas não correrem bem ahm// improvisação// ahm saber aceitar uma crítica/ que isso/ às vezes/ é um bocadinho difícil para mim também ahm// estar sempre ao corrente daquilo/ que acontece/ saber captar a atenção dos alunos//

não/ não ter... ahm lá está/ aplicar as estratégias aos alunos/ aos diferentes alunos/ não preparar uma coisa para as diferentes turmas e... achar que aquilo vai/ vai dar para toda a gente/ e toda a gente vai gostar//

- (37) **I** e ao nível dos conhecimentos?/ ou que competências é que acha que um professor de línguas deve ter?
- (38) **ES** ahm da língua/ linguísticos ahm referenciais/ não é?/ eu acho que me fez muito bem e/ e foi muito bom para mim ter ido a Inglaterra/ fiquei com uma visão um bocadinho diferente/ se calhar/ das minhas colegas// não tanto... acho que...
- (39) **I** em que medida é que essa viagem a influenciou?
- (40) **ES** por exemplo/ aqueles estereótipos que os ingleses são muito bem educados/ que têm o chá das cinco/ e eu vi que/ na realidade/ isso não acontece// e acho que/ não me deixar levar a acreditar que as coisas/ ahm às vezes essas coisas acontecem de facto/ mas não é sempre assim/ levar os alunos a perceber isso// ahm o contacto com a língua/ o contacto com os ingleses/ em particular...
- (41) **I** falou então de conhecimentos linguísticos/ conhecimentos mais referenciais...
- (42) **ES** conhecimentos práticos/ não é?/ de/ relacionados com planificações da aula/ com... investigação/ estar sempre ao corrente das coisas// ahm//
- (43) **I** espelha-se nessas características?/ uma vez que já falou em dúvidas/ que tem algumas dúvidas/ e agora que está a tentar enumerar algumas características/ algumas competências// ahm espelha-se nessas características que está a tentar definir para o professor de línguas?
- (44) **ES** pois/ eu estou a tentar escolher aquelas que eu... me identifico mais/
- (45) **I** uhm
- (46) **ES** porque se eu começar a falar daquelas que eu aprendi/ vá lá/ eu passava a enumerar
- (47) **I** então diga-me uma coisa/ as competências que... como está a dizer/ aprendeu como sendo aquelas que os professor deve ter ahm não as valoriza todas da mesma maneira?
- (48) **ES** não
- (49) **I** e quais é que desvaloriza/ então?
- (50) **ES** ahm <SIL>
- (51) **I** ou porque é que não as valoriza todas da mesma maneira?
- (52) **ES** sei lá/ nunca pensei sobre isso <sorri> <SIL> nunca pensei sobre isso/ assim... eu nunca fui assim de/ de reflectir profundamente
- (53) **I** mas considera importante essa reflexão/ para si enquanto professora de línguas?
- (54) **ES** sim/ eu considero/ mas como eu não me identifico/ talvez seja por isso
- (55) **I** mas com quais não se identifica?

- (56) **ES** ahm dar-lhe os nomes... <SIL> agora não me estou assim a lembrar de nenhuma/ é que era aquilo com que me identificava mais e... e... penso só quase nisso
- (57) **I** vamos prosseguir// ao longo do seu diário vai referindo ahm que tomou consciência de que uma boa planificação/ bem como uma boa gestão e organização/ é fulcral para o trabalho de um professor consciente da sua responsabilidade como formador de alunos que são/ igualmente/ cidadãos [12/05/2002]// já falou aqui que é uma pessoa que gosta de ter tudo planificado e organizado// mas fala aqui também de/ um professor consciente da sua responsabilidade como formador de alunos/ que são cidadãos/ não é?/ que papel considera que o professor de línguas/ deve ter na formação desses alunos cidadãos?
- (58) **ES** por exemplo/ agora fala-se muito nas atitudes e valores/ e... dentro da escola onde eu estou a estagiar fala-se muito em dar lugar a essas atitudes e valores na avaliação/
- (59) **I** uhm
- (60) **ES** e muitos professores não estão de acordo com isso/ aqueles mais conservadores/ acham difícil avaliar atitudes e valores/ eu também acho difícil/ talvez não se devesse quantificar essas coisas na avaliação// mas de facto é uma coisa/ que... eu acho/ acho muito importante e... por exemplo/ as minhas turmas// principalmente a de Português ahm a de Inglês também/ mas eles não têm a noção do que é estar/ do respeito pelos outros/ quando estão a falar/ um ou outro também querem falar ao mesmo tempo e... e eu acho que isso é importante/ já que os pais/ por exemplo/ não/ não fazem isso em casa/ eu acho que o professor// sendo/ um segundo pai// ahm e a escola sendo uma segunda família também/ eu acho que se deve... tentar levar os alunos pelo bom caminho// tentar/ pelo menos
- (61) **I** uhm está-se aqui a referir ao professor num âmbito mais geral/ isto é/ qualquer professor
- (62) **ES** sim/ não é só o professor de línguas
- (63) **I** agora pense em si enquanto professora DE LÍNGUAS/ não é?/ o que é que na especificidade do seu trabalho/ acha que pode fazer para formar esses tais cidadãos
- (64) **ES** <INT> por exemplo/ nos tais estereótipos/ os alunos crêem muito nos estereótipos que lhes ensinam e... e eu/ quando eu/ por exemplo/ no tal contacto que tive com os ingleses/ com... o Reino Unido/ acho que lhes posso ahm levar a acreditar que não há tanto esses estereótipos/ e esses preconceitos/ que lhes transmitem// e formá-los a esse nível/ tentar formá-los/ a esse nível
- (65) **I** a propósito da aula que teve oportunidade de/ observar e de dar no quarto ano// relata ter sido uma experiência importante e enriquecedora ahm// que lhe permitiu observar um pouco a sala de aula através de uma outra perspectiva que não a de mera aluna// embora diga que também ainda não se sentia lá como professora [15/03/2002]//

- (66) **ES** ahm aquilo que eu já falei/ a questão da improvisação// que é sempre preciso improvisar/ e ter em atenção os pequenos contratempos que acontecem// e que me assusta um bocado ahm <SIL> que por vezes/ era uma turma de inglês/ que ahm/ por exemplo/ tendo em conta o nível em que eles estavam/ eles até se desembaraçavam bem/ mas que... ahm os conhecimentos linguísticos por vezes/ correspondem exactamente ao nível em que eles se encontram/ como acontece com a minha turma/ a escola onde eu estou a estagiar/ que estão no nível seis sete/ mas que mais poderia ser nível um ou dois// e... essas coisas que...
- (67) **I** o que é que o professor de línguas pode fazer na aula de línguas//
- (68) **ES** <INT> o que é que o professor de línguas pode fazer na aula de línguas...
- (69) **I** com as línguas+
- (70) **ES** com as línguas// tanta coisa+
- (71) **I** tente dar... ideias que tenha acerca disso...
- (72) **ES** actividades?
- (73) **I** actividades/ por exemplo
- (74) **ES** sei lá/ eu gosto muito de fazer/ tenho duas miúdas a quem dou explicações/ e falo muito isso/ para ajudá-las a fazer por exemplo/ composições/ fazer ahm pôr o tema no centro de um círculo/ aquelas coisas básicas/ elas vão dizendo ahm palavrinhas que tenham a ver com aquilo e depois/ ajuda-as a escrever uma composição ou um texto ahm// não gosto de... ahm não gosto de/ daqueles exercícios básicos// pergunta-resposta que eu acho.../ *How old are you?* (inglês)// e depois a resposta que já está feita// que é determinada/ que eles têm que decorar/ sem saber o que está lá/ porque é que tem lá o sujeito/ essas coisas e... decoram aquilo/ como eu também decorei// ahm por isso é que eu acho que não seria capaz de dar inglês... ao nível um ou dois// porque sinto-me frustrada/ talvez/ não consigo... o gosto que eu tenho pela língua não passa// ahm
- (75) **I** outras coisas que possa fazer/ como é que acha que deve ser uma aula de línguas?
- (76) **ES** ah/ se eu/ se eu fosse já dar aulas/ por exemplo/ tentava usar computadores ahm// sei lá/ tanta coisa// não gosto das aulas/ o professor está a falar/ os alunos vão escrevendo ou/ passam aquilo que está no quadro/ não gosto nada/
- (77) **I** uhm
- (78) **ES** acho que eles não aprendem nada assim/ ou então/ explicar/ que eu acho isso horrível/ explicar gramática/ e... dar-lhes uma folha com/ com as regras e eles terem que perceber aquilo sozinhos e/ não dar/ como já me aconteceu a mim/ quando eu era aluna/ e o professor não explicar nada com exercícios ou com exemplos/ e ter que fazer sozinha aquilo que lá estava

- (79) I uhm/ o que acha que pode fazer ahm nas suas aulas// é professora/ neste momento/ de inglês e português// portanto/ o que é que pode fazer/ uma aula de uma DETERMINADA língua// com outras línguas?
- (80) ES com outras línguas...comparação/ por exemplo/ comparação com o português e o inglês ahm talvez mostrar que a sintaxe/ de ambas as línguas são/ é um bocadinho diferente// comparar e/ e mesmo ahm as regras de gramática ou/ os assuntos gramaticais/ por vezes pode-se ir perceber melhor as regras do inglês/ por exemplo/ comparando/ com o português// ahm//
- (81) I está-se aqui a referir à comparação entre o português e o inglês/ mas/ por exemplo/ numa aula de inglês/ o que acha que pode fazer com as outras línguas?
- (82) ES ahm <hesita>
- (83) I já pensou+
- (84) ES nunca pensei sobre isso/ não// mas por exemplo/ numa aula de inglês ahm provérbios/ <IND> provérbios do inglês e do francês// talvez/ porque eu sei que alguns são muito semelhantes ahm outras coisas...
- (85) I que vantagens é que isso poderá ter?
- (86) ES os alunos/ eles podem ahm aperceber-se/ que ahm afinal as línguas não são/ tanto o inglês/ como o francês/ como o alemão// seja que língua for/ não são assim tão diferentes// ou não são assim tão opostas/ apesar de terem diferenças não são assim tão opostas// tanto sejam as regras/ o vocabulário... e estou a falar disso porque/ já tive latim e... e... e no latim acontece muito isso/ as raízes das palavras do português vêm do latim/ e essas coisas todas e... acho que os levaria exactamente/ a ver isso/ apesar de serem diferentes/ não são assim tão... opostas que não possam entrelaçar-se// numa aula ou... quando usarem as línguas
- [...]
- (87) I no seguimento de leituras por si efectuadas/ aqui refiro-me a um texto que menciona numa das reflexões que fez/ de João de Oliveira Lopes para a disciplina de didáctica do português/ que cita uma parte desse texto/ que é/ aquele que está na posição de ensinar nunca ensinará nada aos que estão à sua frente ou ao seu lado/ se não aprender nada com eles// e ahm a partir disto diz ter compreendido que// um professor exemplar é também aquele que/ durante a sua vida/ é capaz de aprender com os seus colegas// e simultaneamente/ de lhes ensinar algo de novo [16/10/2001]// o que quer dizer?/ por que escolheu esta citação de João de Oliveira Lopes/ por que é que diz que um professor exemplar é aquele que/ é capaz de aprender com os colegas?
- (88) ES porque/ lá está/ é... é aquela coisa do professor transmitir o conhecimento e... estar sempre/ tem a ver com uma questão prática também/ o professor está sempre ali à frente dos alunos/ isso acho/ isso foi a tentar/
- (89) I isso foi em outubro

- (90) **ES** pois/ eu.../ tinha a ver com uma coisa que nós estávamos a reflectir na altura/ a interacção de aluno aluno/ e... não insistir sempre com a interacção professor aluno// e do professor se...// ahm interagir com os alunos todos/ rodando/ a sala toda e... e... falando com os alunos e... e falando individualmente com os alunos até//
- (91) **I** uhm/ e... fala aqui dos seus colegas/ falou da/ da necessidade do professor ahm interagir com os alunos/ o que é que se entende aqui por essa interacção?
- (92) **ES** interacção linguística/ na aula/ a vários níveis/ linguístico ahm a nível prático/ até a transmissão/ transmissão não ahm partilha de conhecimentos quer com alunos/ quer com professores
- (93) **I** disse também que um professor exemplar é aquele que é capaz de aprender com os seus colegas// no âmbito do processo de ensino/aprendizagem em línguas/ como vê o trabalho entre os professores de línguas?
- (94) **ES** eu posso falar... da experiência que vejo na escola onde eu estou agora/ eu vejo que// ahm// agora aquilo que há dos departamentos curriculares// no departamento de línguas/ os professores fecham-se um pouco/ não/ os professores de inglês relativamente aos... de alemão não acontece/ porque estão no mesmo grupo/ mas de inglês relativamente aos de francês/ não há muita comunicação/ não se dividem conhecimentos/ ou experiências// não há comunicação/ fecham-se entre si/ não <IND> em conjunto
- (95) **I** e acha que isso é importante?
- (96) **ES** acho/ acho que é bastante importante
- (97) **I** porquê?
- (98) **ES** permite reflectir sobre o trabalho que estão a fazer/ corrigir coisas que estiverem erradas ahm <SIL>
- (99) **I** em que medida é que esse trabalho pode melhorar o desempenho do professor de línguas?
- (100) **ES** pode/ comunicando com professores de outras línguas/ outros grupos/ o professor pode/ melhorar o que/ que está a fazer ahm conhecer como é que aquele outro professor de determinada língua está a ensinar a sua língua aos alunos/ e pode utilizar algumas coisas/ se calhar/ daí para usar nas suas línguas// aí talvez já responda aquilo que me perguntou à bocado// de como fazer a ligação das duas línguas na aula
- (101) **I** uhm ahm// por que é que... é uma das coisas que eu penso que não aborda no seu diário/ por que é que se quis tornar professora de línguas?
- (102) **ES** a minha fixação pelo inglês// e eu só queria inglês/ não havia um curso só com inglês/ e então eu tive que optar por alguma coisa e... como não tinha alemão/ não podia ir para inglês alemão/ portanto/ tive que escolher o português inglês e... sempre tive inglês desde o quinto ano e... os professores também me influenciaram bastante/ sempre tive professores óptimos de inglês/ eu considero-os óptimos e...

- (103) I por que é que os considera óptimos?
- (104) ES ahm a professora que eu tive no Ciclo ahm talvez fosse por ela me conhecer já desde pequenina// apostou muito em mim/ e sempre me deu força e... e depois eu era a melhor da turma/ e ficava todas contente// e então foi por isso/ depois no liceu/ também tive três professoras muito boas/ uma delas era a Nazaré Graça/ não sei se conhece e...
- (105) I mas que características é que havia nelas que a fez considerá-las boas professoras?
- (106) ES antes que tudo/ a atenção que tinham para comigo// e porque todas me conheciam/ desde pequena/ talvez fosse isso/ o principal ahm termos de+
- (107) I do trabalho do professor/ por exemplo/ o que é que elas faziam que a fez considerá-las boas professoras?
- (108) ES a confiança que tinham no meu trabalho// de alguma forma/ a exigência// porque fazia-me sempre ir à procura de mais// e eu sentia que/ que isso era bom para mim// que eu podia ahm melhorar alguma coisa em mim/ em relação ao inglês/ se/ se fizesse isso// se fosse à procura sempre de mais// tanto é que já estive várias vezes/ duas vezes/ em Inglaterra// por influência dessas professoras
- (109) I e ambiciona para si essas características?
- (110) ES sim/ apesar de... não saber se sou capaz
- (111) I vamos prosseguir// ahm numa reflexão acerca do aluno de línguas/ das características do aluno de línguas/ afirma que uma das que com que mais se identifica é a existência da pura vontade e interesse pelo conhecimento do outro// afirmando que tem uma certa fascinação por outras culturas [20/12/2001]// como professora de línguas/ que trabalho é que julga poder fazer ou a que estratégias julga poder recorrer/ para fomentar o interesse das seus alunos// que trabalho julga poder fazer/ na sala de aula/ com outros colegas/ uma vez que acha importante o trabalho conjunto/ dos professores/ e também/ o que pensa poder fazer na comunidade escolar
- (112) ES eu já tinha pensado um pouco nisso/ no início do ano ahm porque eu/ quando andava a estudar/ tinha correspondência com/ *penfriends* (inglês)/ em Inglaterra e/ eu gostava muito disso/ para já porque escrevia em inglês/ e quase que não tinha oportunidade de escrever inglês/ na altura/ na aula escrevia pouco/ não fazia assim/ textos e... gostava bastante disso e... falava sobre mim e ele falava sobre ele/ falava das coisas da Inglaterra/ e eu ficava fascinada com aquilo/ porque não conhecia nada daquilo e/ parecia que estavam a anos luz de distância e... e então/ eu gostava de implementar isso/ não sei/ este ano acho que é uma coisa fora de questão/ porque há muito trabalho e... não sei se isso será viável
- (113) I portanto/ está a dizer... criar essa interacção entre alunos de diferentes países

- (114) **ES** de diferentes países/ outra ideia que já tive/ ainda não pus essa questão à orientadora nem aos alunos/ mas já pensei nisso e já falei com as minhas colegas/ de revistas que há em inglês/ e acho que vêm todos os meses/
- (115) **I** uhm
- (116) **ES** e eu também/ recebia quando eu andava/ a estudar/ e tem várias coisas que nos ajudam a estudar/ só para saber coisas básicas acerca de outros países e... tem jogos/ jogos linguísticos/ jogos só para passar o tempo/ essas coisas assim
- (117) **I** e com os seus colegas/ o que pode fazer com os seus colegas/ e não me estou a referir só ao núcleo de estágio/ para fomentar esse tal interesse pela diversidade linguística e cultural?
- (118) **ES** ahm/ por exemplo/ agora há o jornal da escola e// e talvez se pudesse começar a escrever/ em todos os números do jornal/ qualquer coisa em/ em todas as línguas/ sei lá/ provérbios... coisas que não fossem chatas/ vá lá/ para os alunos lerem/ que os levasse a/ terem o gosto por aquilo que estão a ler//
- (119) **I** então aqui já abarca o que pode fazer em termos de comunidade escolar
- (120) **ES** sim
- (121) **I** também já tinha pensado em alguma coisa a esse respeito?
- (122) **ES** eu já tinha pensado/ mas ainda não tinha falado disso com ninguém/ mas por exemplo/ o dia europeu das línguas/ nós fizemos aquelas actividades e... desde/ escrever só/ acerca do dia europeu das línguas só em português/ podia-se escrever qualquer coisa em alemão/ francês e inglês/ que são as línguas que tem lá na escola// e... abrangendo todas as línguas e... escrevendo/ mais ou menos o que se escreveu em português/ mas nas línguas todas
- (123) **I** uhm/ qual pensa que pode ser o papel da intercompreensão neste processo?/ de fomentar o interesse dos alunos para a diversidade linguística e cultural?
- (124) **ES** <SIL>
- (125) **I** se calhar começamos antes por/ o que é que entende por intercompreensão?
- (126) **ES** pois/ eu não sei se entendo bem/
- (127) **I** qual é a sua ideia da...
- (128) **ES** acho que tem a ver com aquilo que me perguntou há pouco de/ de/ saber ahm entrelaçar/ vá lá/ as várias línguas numa aula/ numa escola ou... com colegas de várias línguas trabalharem em conjunto// acho que é isso basicamente
- (129) **I** então/ tendo essa sua concepção em mente/ que papel é que julga que a intercompreensão pode desempenhar nesse processo de sensibilização à diversidade linguística e cultural?
- (130) **ES** ahm <SIL> pois... <SIL>
- (131) **I** ainda não tinha pensado nisso...

- (132) **ES** não/ não era pensado/ eu tenho esta ideia da intercompreensão/ mas... para já é muito básica/ acho eu/ e depois/ não tenho assim... aquilo que eu falei sobre a intercompreensão em educação em línguas não foi assim nada de...
- (133) **I** com que ideia é que ficou/ foi essa que disse+
- (134) **ES** aquilo que eu me lembro/ foi quando nós tratámos os módulos ahm// por exemplo/ não sei se sabe/ no exercício que tinha acerca de uma língua/ que não era uma língua/ que é uma língua/
- (135) **I** neerlandês
- (136) **ES** neerlandês/ mas ahm percebi que a intercompreensão ahm// ajuda a mobilizar conhecimentos que nós temos noutras línguas/ para compreender outras// e foi essa a ideia geral
- (137) **I** pegando nessa ideia/ o que acha que pode fazer nesse sentido na sala de aula?
- (138) **ES** <sorri> pois... lá está/ eu há bocado não expliquei bem isso/ lá está/ mas/ é isso que eu acho/ que eu acho que se deve fazer/ levar os alunos/ lá está/ quando eu falei comparar as duas línguas/ o português e o inglês/
- (139) **I** uhm
- (140) **ES** ou as regras de sintaxe ou/ que são um bocadinho diferentes mas dá para ir buscar as regras/ para tentar explicar-lhes em inglês// acho que é isso/ que posso fazer/ deve haver muito mais coisas mas/ neste momento...
- (141) **I** o.k./ passando agora para o seu percurso de formação/ aqui no curso/ ao longo do seu diário menciona que as experiências didácticas que teve/ tais como observação/ planificação e leccionação de uma aula/ e até mesmo o facto de ter dado explicações de Inglês/ lhe permitiram perceber e reflectir acerca do que é ser professor de línguas// ahm como se aprende a ser professora de línguas?
- (142) **ES** eu acho que/ eu disse aí APRENDER// não pois não?
- (143) **I** não/ disse que/ estas experiências a ajudaram a perceber um pouco melhor/
- (144) **ES** eu acho que não é uma coisa que se aprenda// eu acho que não há uma receita ahm// acho que é uma coisa que se vai construindo e... com o passar dos anos e... com a experiência e... com... os erros/ com... as (situações) de improvisação... essas coisas
- (145) **I** que importância atribui/ às disciplinas da área da didáctica/ no processo de ser ir construindo como professora de línguas?
- (146) **ES** <SIL> ajudaram-me a perceber/ que não é tão fácil/ assim/ ser professor de línguas// e que/ lá está/ que não há uma receita/ que/ que nos leve a ser um bom professor de línguas// pode haver várias receitas/ vá lá/ para um bom professor de línguas e... e esses professores serem mesmo considerados/ bons professores de línguas/ e... um professor pode ser bom professor e não se identificar/ com a forma

como o outro dá aulas/ ou como é professor/ mas serem os dois/ à sua maneira/ com as suas experiências e os seus erros/ com as suas formas de encarar as aulas e... perceber os alunos/ bons professores

- (147) **I** o que é que houve nas/ disciplinas de didáctica que... a ajudaram/ a dar o salto?
- (148) **ES** para já a didáctica do inglês / a aula que tivemos a observar/ e depois que nós demos/ levaram-me a perceber melhor/ vá lá/ aquilo que é ser professor/ como eu já disse// ahm// ahm/ educação em línguas/ eu gostei bastante de fazer aquele trabalho dos módulos/ porque... lê está/ o tal exercício do neerlandês// para mim/ no início/ olhava para aquilo e não percebia nada daquilo/ não é?/ é normal/ mas depois/ lá está/ depois de uma reflexão e de/ de tentar perceber/ através de outras línguas/ o que era aquilo// eu ahm percebi o que era aquilo e... eu até percebi que essa reflexão me ajudou bastante
- (149) **I** com que desafios é que o professor de línguas se depara actualmente?
- (150) **ES** ahm// com... <SIL> sei lá/ com tanta coisa// para já com o desemprego <ri> mas... nunca pensei sobre isso/ mas... <reflecte> estou a tentar dizer-lhe alguma coisa de concreto// se reparou/ no meu diário/ não falo assim de coisas muito/ muito concretas... ah sei lá/ com o cada vez maior desinteresse dos alunos pelas línguas
- (151) **I** o que acha que pode fazer para que fiquem mais interessados?
- (152) **ES** tentar mostrar que as aulas não são/ assim tão... monótonas como se calhar eram/ há alguns anos/ porque... ou então/ as pessoas têm uma noção que o inglês é muito mais fácil que o francês/ e depois vão todos para as aulas de inglês/ e não conseguem fazer nada// ahm// tentar mostrar/ de uma forma que não seja ahm não vai evitar que eles entendam que... que o inglês não é assim/ tão fácil que... o que é que eu estava a dizer+
- (153) **I** estávamos a falar acerca do que pode fazer para os alunos se interessarem mais pelas línguas
- (154) **ES** ah/ aquelas coisas que disse há bocado/ da revista... da correspondência... de viagens/ se houvesse dinheiro lá na minha escola/ ou na escola que eu estivesse/ ahm
- (155) **I** o.k./ voltando ao que falávamos há pouco/ acerca da didáctica... das experiências didácticas/ daquilo que foi importante/ ahm que conceitos e que... com que contactou nas disciplinas de didáctica/ é que julga fundamentais para o exercício da sua profissão?/ que temáticas e que assuntos foram abordados/ que considera importantes para si/ como professora de línguas?
- (156) **ES** acima de tudo/ reflexão/ acima de tudo reflexão/ como eu disse há bocado/ acerca de tudo o que se faz// tudo o que se pensa/ tudo o que se quer fazer/ mas se calhar não vai ser muito viável// ahm <SIL>
- (157) **I** e ahm que assuntos/ conceitos foram abordados/ que a ajudaram a perceber-se um bocadinho melhor/ como professora de línguas?

- (158) **ES** ahm havia uma questão/ que tinha a ver com quais as melhores estratégias para.../ para... levar os alunos a... sentirem-se... apelava/ às línguas/ não me lembro muito bem como era a pergunta/ mas sei que aquilo me levou a pensar bastante sobre ahm// se// nos conseguiríamos/ de facto/ principalmente a mim/ lá está/ as minhas constantes dúvidas/ se conseguiríamos de facto
- #
- não irá ser tão fácil avaliar os alunos/ que não é fácil quantificar certas coisas
- (159) **I** então e que conceitos é que gostaria de aprofundar/ porque acha que vão ser importante para si como professora/ e não tem conhecimentos sobre eles...
- (160) **ES** eu estava a ver se me lembrava de todas as... lembro-me de algumas mas...// gostei do discurso electrónico mas... 'tá bem/ há coisas que ainda não sei sobre o computador/ o discurso electrónico/ os alunos até sabem e eu deveria acompanhar// não me chama assim muita atenção <SIL> só me lembro daquelas que não me marcaram
- (161) **I** então/ diga quais as que não a marcaram
- (162) **ES** ahm// também na didáctica do português// aquela das línguas de origem africana/ também// não me marcou muito/ vejo a utilidade se eu for ensinar/ por exemplo/ para um país africano <SIL>
- (163) **I** que lacunas sente na sua formação/ por exemplo em termos didácticos?
- (164) **ES** <SIL> em termos didácticos/ na planificação/ na planificação de// praticámos em didáctica a planificação de unidade// mas planificação de aulas/ tanto a inglês/ como a português/ não houve insistência nisso ahm na tal capacidade de improvisação/ mas isso/ se calhar/ deve-se à minha dificuldade em me exprimir oralmente ahm// na explicação de regras gramaticais/ por exemplo// ahm eu sei porque é que é assim/ mas tenho dificuldade na explicação// eu sinto isso/ tenho que me mentalizar como é que é antes/ para depois// se os alunos me perguntarem uma coisa diferente/ eu tenho medo de não saber dar a resposta que tinha programada//
- (165) **I** não lhe ocorre mais nada/ ou mais algum aspecto que queira referir
- (166) **ES** não/ não//
- (167) **I** então ficamos por aqui/ obrigada pela entrevista.

4.4. Entrevista 1 – JO

4.4.1. Guião

Objectivos	Formulário de Perguntas
0. Legitimar a entrevista.	<p>15.1. Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho de investigação e informar da sua estrutura</p> <p>15.2. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas</p> <p>15.3. Assegurar a permissão de gravação (áudio)</p>
16. Compreender que relações desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos.	<p>17. Conhecer as imagens sobre a profissão professor de línguas.</p> <p>18. Conhecer as imagens sobre as línguas enquanto objecto de ensino/curricular.</p> <p>19. Conhecer as imagens sobre o processo de aprendizagem profissional, nomeadamente a importância conferida à Didáctica Curricular (conceitos, estratégias, ...).</p> <p>20. Conhecer o valor atribuído e conhecimento desenvolvido sobre a intercompreensão.</p>
17. Conhecer as imagens sobre a profissão professor de línguas.	
18. Conhecer as imagens sobre as línguas enquanto objecto de ensino/curricular.	
19. Conhecer as imagens sobre o processo de aprendizagem profissional, nomeadamente a importância conferida à Didáctica Curricular (conceitos, estratégias, ...).	
20. Conhecer o valor atribuído e conhecimento desenvolvido sobre a intercompreensão.	
Questões gerais orientadoras	Fragmentos/ trechos dos diários
<p>2. O que é ser professor de línguas?</p> <p>2.1. Que papel?</p> <p>2.2. Por que razões quer ser professor de línguas?</p> <p>2.3. Como se vê ser professor de línguas?</p>	<p>JO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagem sobre a profissão: uma breve reflexão sobre a minha existência como aluna permitiu-me constatar que a minha concepção de “o que é ser professor” e “o que esperar de um professor” já sofreu algumas mudanças ao longo do meu percurso académico.” (05/10/2001); relata algumas características que considera importantes (por exemplo, 08/10/2001); “o desempenho dos meus professores na sala de aula [condicionou] a imagem que progressivamente fui construindo e realizando do que seria ser professor” (05/10/2001); O que é ser professor de línguas? ▪ Pedir para comentar: “O aluno é sempre visto como o objecto/matéria-prima a ser tratada, moldada, guiada ou, para alguns, “cozinhada”. O professor acaba por ser, com características mais ou menos marcadas, o agente que deve operar essa transformação” (08/12/2001). ▪ Sentiu necessidade de reflectir sobre a sua própria língua materna – nas aulas práticas de Educação em Línguas iriam abordar o tema da diversidade linguística e cultural (21/10/2001). Porquê?
<p>3. O que é ensinar línguas?</p> <p>3.1. Que aprendizagens/competências, ... fomentar/ desenvolver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “O professor de língua materna não pode limitar-se a debitar um receituário de informações, este tem antes de desenvolver nos alunos as competências que lhes permitem compreender a importância da língua, como reflexo do nosso passado, presente e, em alguns casos, futuro” (21/10/2001). Como é que

	<p>julga poder fomentar esta reflexão na sala de aula?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Competência plurilingue</i>: “compete ao professor de línguas analisar as competências plurilingues dos alunos para desta forma poder intervir” (23/10/2001). A que tipo de intervenção se está aqui a referir?; Qual a concepção de competência plurilingue? ▪ Explicitar melhor: “os professores de línguas são confrontados com uma nova concepção acerca da importância da aprendizagem de línguas, facto que modificou a estrutura e a planificação das aulas” (23/10/2001). Que concepção é essa? ▪ “cada vez mais as políticas educativas europeias, e consequentemente as portuguesas, apontam para a necessidade de se desenvolver e preconizar nas escolas uma educação intercultural” (08/11/2001). O que pensa da interação entre os membros da comunidade escolar em prol da promoção desta educação intercultural?; Que estratégias podem ser mobilizadas? ▪ Qual pensa poder ser a contribuição da <i>intercompreensão</i> para este processo? ▪ Aula observada (trabalho a realizar nas aulas práticas de DLE): “apesar de ter sido uma aula diferente continuava a ser uma aula como tantas outras (com algumas especificidades), que aliás poderia ser reconhecida como tal em qualquer parte do mundo” (30/04/2002). Na sua opinião, como deve ser uma aula de línguas?; Que aprendizagens e competências devem ser fomentadas? ▪ Reflexão acerca do cumprimento dos programas; fala de alterações de perspectivas a esse nível – necessidade de uma melhor adequação dos conteúdos e dos métodos à especificidade de cada aluno; refere-se à <i>Gestão Flexível do Currículo</i>. Que noção tem desta gestão flexível do currículo ao nível das línguas? Que importância lhe concede no seu trabalho como professora de línguas?
<p>4. O que/como é aprender a ser professor de línguas? Que preparação?</p> <p>4.1. Que importância atribui à área da Didáctica no processo de se ir assumindo como professor de línguas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “o professor só poderá interagir com os alunos de uma forma bem sucedida se a sua formação for rica, profunda e diversificada de modo a proporcionar-lhe uma prática docente autónoma” (21/10/2001). Que tipo de formação deve ter o professor de línguas? ▪ “os professores a pouco e pouco desenvolvem esforços no sentido de mudar as suas mentalidades e de assimilar um novo modelo, comprovadamente mais adequado, à sociedade de hoje. Todavia, não raras as vezes, o legado de muitos séculos de um ensino centrado no professor vem ao decima”

	<p>(03/04/2002); “Os ventos de mudança sopram com cada vez mais intensidade e nós, como futuros professores, temos obrigação de mudar as nossas mentalidades, até certo ponto, ainda corrompidas por um modelo tradicional de professor” (24/05/2002). Em que medida se sente com uma mentalidade diferente ou renovada e mais ajustada à sociedade de hoje?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Possível identificar alguns indicadores que apontam para uma valorização das experiências formativas no âmbito das disciplinas da área da Didáctica. Tendo estas referências como ponto de partida, como se aprende a ser professora de línguas?
<p>5.1. Que conceitos didácticos julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão? Quais os que gostaria de aprofundar?</p>	

4.4.2. Transcrição

Transcrição (n.º de intervenções: 01-101) Data de realização: 10 de Outubro de 2002
--

[...]

- (01) I ahm posso então gravar a entrevista?
- (02) JO sim/ pode
- (03) I vamos então iniciar por... ahm// bom/ no seu diário diz que... que foi definindo a sua concepção/ acerca do que é ser professor de línguas/ ahm ao longo do seu percurso como aluna// e relata algumas características que considera importantes// mas a dada altura... acrescenta que tem vindo a reformular a imagem que faz do professor de línguas/ ahm que esta já sofreu algumas mudanças ao longo do seu percurso académico// e a este propósito diz ahm que...// o desempenho dos seus professores terá condicionado a imagem que foi progressivamente construindo do que seria ser professor// explique-me então ahm// o que é ser professor de línguas?
- (04) JO então/ eu vou fazer uma retrospectiva/ tendo em conta aquilo que eu disse/ a minha ideia/ no início/ do que era um professor de línguas/ era o que chegava à aula e/ pura e simplesmente a língua era os itens gramaticais// a aula era só isso/ eu refiro-me basicamente à aula de língua inglesa/ também tive francês/ mas não gostei muito/ e alemão também tive três anos/ também não gostei muito/ inglês é mesmo a ideia que eu tenho mais presente// ahm depois/ e principalmente quando vim para a universidade/ fui reformulando essa ideia/ quando vi que a língua não era só cultura/ ai/ a língua não são só aspectos linguísticos// também envolve uma forte componente cultural ahm envolve muito o contacto directo com a língua e com as pessoas que falam essa língua e ahm percebi que o professor de línguas não pode ser só aquele que domina muito bem a gramática ahm porque há um aspecto muito importante/ que é a componente cultural/ e que ele necessita de ter em conta/ ahm sendo assim// para mim o professor de línguas/ é aquele que consegue conciliar // ahm os dois aspectos/ o funcionamento da língua e/ a língua enquanto expressão da cultura de um povo// que consegue adequar isso/ à turma que tem à frente/ às características/ às necessidades deles e aos interesses dessa mesma turma// e... um professor que/ que tenta sempre confrontar os alunos com situações reais de comunicação/ para que o que se aprende nas aulas não fique assim... um pouco abstracto/ o que eu sentia muito era/ e uma vez que eu sou dos Açores/ tenho muitos familiares ahm na América e no Canadá// quando eles vinham passar férias/ ahm sentia muita dificuldade em falar/ sabia a gramática e estava com muita preocupação/ em construir as frases muito direitinhas/ para me conseguir fazer entender/ na verdade/ se calhar isso não é tão importante/ como... outros aspectos

- (05) I hm/ qual é a perspectiva que tem acerca do papel/ do tipo de papel que se espera de um professor de línguas actualmente?
- (06) JO actualmente ahm eu acho que/ embora ainda existam muitos professores que pensam que/ ensinar uma língua é ensinar gramática/ eu discordo dessa opinião/ acho que... actualmente e com a evolução da sociedade e com... a importância que as línguas assumem/ com o domínio de várias línguas na sociedade// acho que... o professor de línguas tem que ser capaz de entender a línguas como/ ahm um repertório cultural/ de um povo/ e tem que ser capaz de o transmitir aos alunos//
- (07) I uhm/ sente-se assim?/ sente-se esse professor de línguas?
- (08) JO eu ambiciono ser esse professor de línguas/ também porque ainda estou a conhecer a/ a turma ahm neste caso as turmas/ estou sempre a pensar mais no inglês ahm/ porque também já deu para perceber que a minha turma de inglês/ é uma turma com muitas dificuldades// mas eu/ por exemplo/ enquanto aluna sentia-me muito mais à vontade/ e conseguia perceber muito melhor a matéria// se ela era inserida/ num contexto que eu via que era um contexto natural/ que podia acontecer no dia-a-dia/ porque se me dessem um texto/ que eu via perfeitamente que não era/ adequando à realidade e que não vira a acontecer/ AMBICIONO ser esse professor
- (09) I hm/ e que tipo de trabalho é que acha que esse professor que ambiciona deve desenvolver?
- (10) JO eu acho que o professor nunca deve ter um postura de dizer/ estão a aprender esta língua/ esta é melhor que as outras// estudem só esta/ não/ o professor deve/ sempre tentar/ motivar os alunos para a aprendizagem das várias línguas/ primeiro começar pela aprendizagem da língua materna/ só a partir daí é que eu acho que se deve partir para a aprendizagem das outras línguas// ahm e depois fazer um trabalho ahm sempre ao encontro dos objectivos dos alunos/ por exemplo/ ahm quando nós estamos a falar em turmas ahm com um carácter profissionalizante/ como turmas de electrónica e de mecânica/ há determinados conteúdos que/ não há tanta necessidade de serem leccionados/ quando outros/ e são turmas que precisam ahm de coisas muito mais práticas/ há alunos que necessitam de ver/ ahm exactamente a aplicação prática daquilo que o professor está a dizer/ senão desmotivam e desinteressam-se ahm completamente pela aula/ e pela disciplina
- (11) I uhm há pouco falou/ que o professor de línguas não deve privilegiar uma língua... e dizer que é a melhor/ em detrimento das outras// o que é que pensa poder fazer// neste caso/ é professora de português e é professora de inglês/ o que é que pensa poder fazer nesse sentido?
- (12) JO por exemplo ahm eu tenho na minha turma de inglês/ uma aluno/ cuja nacionalidade e língua materna é o francês// ahm já estive a pensar/ e também não cheguei a nenhuma conclusão/ nem sei o que é que poderei fazer mas utilizar/ esse aluno/ porque ele tem muitas dificuldades em inglês/ e tentar trazer alguns

conhecimentos que ele tem do francês para facilitar a sua aprendizagem do inglês// ahm tentar/ por exemplo ahm a partir de/ de algumas línguas// ahm de aspectos de algumas línguas/ fazer com que eles percebam a língua em questão// por exemplo... nunca tive latim no secundário/ cheguei à universidade e tive latim/ e um dos aspectos que me/ ahm ajudou a perceber as declinações// e... do latim/ foram as declinações do alemão// são coisas nesse sentido

(13) **I** uhm/ vou pedir que comente uma afirmação que fez/ em...dezembro de 2001/ em que diz que.../ o aluno é sempre visto como o objecto/matéria-prima a ser tratada/ moldada/ guiada ou para alguns/ cozinhada// e que o professor acaba por ser ahm o agente que deve operar essa transformação...

(14) **JO** essa é para mim a ideia do conceito tradicional que se tem de professor/ de aluno e de professor/ e da relação entre aluno e professor/ o aluno sentado na secretária/ virado para a frente/ para o professor/ simplesmente a ouvir/ num papel passivo/ de recipiente de matéria/ e o que importa é/ no início do ano o recipiente está vazio/ no final tem que estar cheio/ não importa como/ não importa de que maneira/ ele tem que estar cheio/ e o aluno não/ não tem qualquer interferência nesse processo/ a não ser acumular a informação

(15) **I** como é que vê a sua postura?

(16) **JO** a minha postura/ é sempre tentar interagir o máximo possível com os alunos ahm e de recorrer aos alunos para eles se compreenderem mutuamente // eu já percebi que/ por vezes/ eu explico as coisas/ e os alunos não percebem// e eu tento socorrer-me dos colegas que têm mais facilidades/ e eles/ através de uma linguagem/ que eles têm entre si/ porque se conhecem/ explicarem as coisas aos colegas// e... de maneira alguma acho que/ que o aluno deve estar sentado/ a ouvir apenas aquilo que eu digo// porque... para já é extremamente constrangedor ter uma turma/ a olhar para nós/ e a pensar/ mas que raio é que a professor está a dizer?// ahm acho que o diálogo é fundamental/ depois ahm// se o recipiente/ realmente estiver vazio ahm temos que o encher com conhecimentos/ porque os alunos só evoluem/ só conseguirão alguma coisa/ se possuírem conhecimentos/ mas esse conhecimentos têm que ser adquiridos... partindo sempre dos objectivos/ e das necessidades dos alunos/ nunca ahm dar a matéria por dar/ dar a matéria com um objectivo/ e com estratégias que motivem os alunos à aprendizagem

(17) **I** hm// a certa altura no seu diário// diz ter sentido necessidade de/ reflectir sobre a sua própria língua materna/ porque nas aulas práticas de educação em línguas iriam abordar o tema da diversidade linguística e cultural// por que é que decidiu falar sobre o português?// uma vez que falou da sua língua materna...

(18) **JO** o português/ eu/ embora o português/ talvez não seja considerada uma daquelas línguas/ fundamentais dominar nos dias de hoje// ele tem uma grande importância/ porque há uma vasta comunidade portuguesa espalhada pelo mundo// ahm

e porque/ quem sabe um dia/ o português não será utilizado por mais pessoas e em outros meios// de qualquer modo/ eu acho que nós/ essencialmente nós enquanto portugueses/ temos que conhecer a nossa língua// porque SÓ se nós conhecermos as características da língua/ como ela é utilizada/ se nós conhecermos a nossa cultura/ é que podemos partir para o conhecimento de outros povos/ de ter sempre a possibilidade de estabelecer um paralelo ou... de ver as diferenças entre a nossa língua e outras

(19) I acha importante reflectir sobre a língua que falamos ou que estamos a aprender?

(20) JO sim

(21) I porquê?

(22) JO porque... a partir dessa reflexão vamos chegar a conclusões acerca da nossa língua/ acerca do modo como falamos/ de como nos comportamos nas diferentes situações// e são essas conclusões que depois nos vão permitir estabelecer/ a tal ligação/ e servir de trampolim para a aprendizagem de outras línguas

(23) I e considera importante que isso seja feito na sala de aula?

(24) JO também/ eu acho que// ahm as línguas/ reflectir sobre a importância das línguas// deve ser um trabalho de sala de aula porque/ nós não devemos aprender uma língua só porque/ está no currículo e temos que aprender/ como há alunos que escolhem o inglês/ porque acham que é mais fácil que o francês/ ou o francês porque é mais fácil que o inglês// ahm as pessoas têm que percebem a importância que cada língua assume// e têm que/ com base nisso/ optar por aprender uma ou outra/ ou todas/ não podem aprender todas ao mesmo tempo/ optar por// numa ordem cronológica pela qual gostaria de aprender as línguas

(25) I a dada altura disse que/ o professor de língua materna ahm não se pode limitar a debitar um receituário de informações/ e que tem que...desenvolver nos alunos/ competências que lhes permitam compreender a importância da língua/ como reflexo do passado/ do presente e/ do futuro/ como é que julga poder fomentar esta reflexão// na sala de aula?

(26) JO por exemplo/ eu <sorri> estou sempre a referir-me em termos práticos/ mas de facto é mesmo ao que eu me consigo socorrer/

(27) I uhm

(28) JO tenho alunos que já disseram a português/ que detestam Camões/ e eu perguntei/ “então/ mas porquê?”/ não é uma das minhas leituras favoritas/ mas... tive que perceber Camões/ “ah! porque não percebo o que é que ele quer dizer”// ahm eu acho que/ nesta área/ se por exemplo/ começar por explicar que/ os lusíadas e a obra de Camões têm uma relação com a realidade// e com acontecimentos históricos que/ se calhar eles desconhecem/ porque nunca lhes foi feita esta ligação/ a história e a realidade com o plano fictício/ acho que os alunos conseguem assimilar muito mais ahm se houver uma relação entre a realidade e o fictício// literatura só por literatura/

descontextualizada/ se calhar não gostam/ não gostam mesmo de ler/ se nós explicarmos que/ apesar da linguagem.. por vezes difícil/ existe uma relação com a realidade// eles conseguem ver essa relação/ se calhar// não sei se terão mais prazer/ mas sentirão mais utilidade em aprender/ determinados conhecimentos

(29) I uhm e essa/ essa// essa ponte que disse que acha importante estabelecer ahm passa também pelas línguas estrangeiras?

(30) JO passa/ lá está/ aquilo que eu disse/ de aplicar as situações que nós falamos em sala de aula à realidade/ ou seja/ muitas vezes nós recorremos de exemplos/ de textos e de materiais/ que os alunos percebem/ ou que não conseguem ver a aplicação dos mesmos na prática/ se nós mostrarmos como é que/ determinados conhecimentos/ são precisos e são utilizados frequentemente// eu acho que/ possivelmente eles terão mais interesse em aprender

(31) I o que pensa que pode fazer/ agora falando num panorama mais abrangente// para alertar os alunos/ precisamente para a importância da língua e DAS línguas?// na sala de aula/ com os seus colegas/ ou em termos da comunidade escolar...

(32) JO na sala de aula/ já tinha pensado nisso// fazer-me valer de outras línguas que se calhar/ língua materna e outras língua estrangeira que os alunos possam dominar com mais facilidade// para através delas tentar explicar ahm// os conhecimentos/ por exemplo/ como referi/ o aluno que tem a língua materna o francês ahm poderá ahm poderá utilizar os seus conhecimentos na língua francesa ahm para ajudar os colegas ahm a chegar a determinadas conclusões/ ou eu mesma/ eu tentar com os poucos conhecimentos que tenho/ ou tentando fazê-lo através da professora de francês/ como é que poderei explicar/ determinado conhecimento ao aluno/ utilizando aquilo que ele já sabe na língua francesa

(33) I ahm na sua perspectiva/ qual é que acha que deve ser ahm o papel dos vários professores de línguas?

(34) JO na minha opinião/ acho que deveria haver uma interação muito maior ahm entre os professores de línguas// já/ já se fazem/ já se têm iniciativas nesse sentido/ no entanto/ acho que as coisas ainda estão muito... fragmentadas/ muito espartilhadas// por exemplo/ na reunião de grupo do/ do departamento de línguas da escola/ há uma clara divisão entre/ de um lado estão sentados os professores de português/ do outro os de inglês/ de alemão ou os de francês/ portanto/ mesmo numa reunião onde seria possível misturarem-se/ as pessoas continuam a sentar-se por grupos/ e há muito aquela ideia de/ trabalhar só no grupo e... muito pouco para fora do grupo// ahm// eu acho que é importante haver uma discussão ahm entre os vários professores/ porquê/ porque cada qual pode contribuir com determinado conhecimento/ cada qual tem a sua estratégia/ e se calhar muitas cabeças pensam melhor do que uma <sorri>

- (35) I a propósito da competência plurilingue/ pude ler que// compete ao professor de línguas analisar as competências plurilingues dos alunos para dessa forma poder intervir// a que tipo de intervenção se está aqui a referir?
- (36) JO ahm eu já não me recordo bem mas...
- (37) I mas tendo em conta o momento presente
- (38) JO tendo em conta o momento presente... ahm por exemplo/ ahm quando se começa/ quando se pega numa turma de décimo ano/ de nível seis// eu pelo menos/ criei muitas expectativas em relação à turma/ tendo o nível de inglês que ela já tinha// e... comecei a pensar em muitas coisas/ muitas actividades a realizar// no entanto/ agora que já fiz uma primeira diagnose da turma/ verifiquei que/ as competências linguísticas dos alunos/ são ahm bastante inferiores àquilo que eu estava à espera// logo/ seria totalmente descabido eu continuar/ a tentar implementar as actividades que tinha tentado no início e... à força/ porque achava que seria certo/
- (39) I uhm
- (40) JO ahm// é algo que nós temos que ter sempre em conta/ porque ahm não devemos tentar ahm desenvolver actividades/ para que aqueles alunos atinjam... determinados conhecimentos/ se as suas competências plurilingues não coincidirem com aquilo que nós esperamos/ temos que adequar as nossas estratégias
- (41) I qual é a sua concepção de competência plurilingue?
- (42) JO competência plurilingue...
- (43) I o que é que entende por...
- (44) JO a competência plurilingue implica que... o indivíduo seja capaz de dominar ahm a língua em diversas vertentes/ não só a língua enquanto ahm aspectos gramaticais/ que são importantes/ mas é ser capaz de usar a língua... em contexto reais de comunicação/ deve dominar a cultura// através da qual a língua é representada ahm e deve ser capaz de mobilizar todas as estratégias necessárias/ para diante deste conhecimentos/ ser capaz de solucionar problemas/ na vida quotidiana/ no dia a dia ahm em situações reais de comunicação
- (45) I uhm <SIL> ahm numa reflexão diz que... os professores de línguas são confrontados com uma nova concepção acerca da importância da aprendizagem de línguas// o que veio modificar a estrutura e a planificação das aulas// que concepção é essa?/ quer explicitar um bocadinho melhor esta ideia+
- (46) JO eu acho que me estava a referir/ nessa altura ahm ao facto de// enquanto eu fui aluna do décimo segundo ano// para mim// aprender uma língua estrangeira// e aprender mesmo a língua portuguesa/ era aprender gramática// só ahm quando cheguei à Universidade/ quando comecei mais precisamente no... terceiro e quarto ano/ comecei-me a aperceber// de que/ era uma ideia muito errada que eu tinha/ porque ahm aprender uma língua não é aprender só gramática/ e o professor que insiste nesta visão/ é um professor que está... à partida bastante... bastante mal e/ e que vai enfrentar sérias

dificuldades/ depois/ com o desenvolvimento da sociedade/ porque nós não podemos preparar alunos só para saber gramática/ porque depois eles saem para o mundo... do trabalho/ e para o mundo exterior/ e são incapazes de utilizar uma língua que andaram a aprender// durante bastante tempo/ eu sinto isso/ por exemplo/ em relação/ quer ao francês/ quer ao alemão// aprendi três anos de cada uma destas línguas// hoje sei dizer/ *ja* *nein* (alemão) *merci beaucoup* (francês)/ e muito pouco mais <sorri>/ a perceber também// portanto/ sinto que... que faltou muito/ que há uma preocupação muito grande/ em dominar as regras/ em...

(47) I que novas preocupações é que devem estar presentes?

(48) JO eu acho que se deve alertar os alunos... para a necessidade de eles dominarem ahm o maior número de línguas que eles consigam// ahm sempre numa perspectiva... de abertura ahm sempre tentando/ que eles percebam o quão importantes são as línguas no mundo de hoje// de um domínio de um... número cada vez maior de línguas/ porque estamos em contacto permanente com... outros povos// ahm os alunos/ cada vez mais através da internet contactam com/ pessoas de diferentes nacionalidades/ e... acho que é essencial fazer esse trabalho ahm ensinar-lhes também um pouco/ a cultura de cada um desses países/ muitas vezes existem preconceitos em relação a determinados povos e determinadas línguas// à partida/ não se estudam ou não se aprendem essas línguas/ porque se tem uma ideia errada/ acerca das mesmas e é preciso desconstruir e desmistificar/ esses preconceitos...

(49) I e como é que se vê ser professora nesse sentido?

(50) JO ahm como é que me vejo a ser professora nesse sentido... eu vou tentar fazer de tudo para nunca ter uma atitude preconceituosa ahm// e porque acho que não as tenho/ ahm em relação ahm a nenhuma língua em particular/ ou seja/ tentar sempre adoptar a postura de que/ todas as línguas são importantes/ é claro que/ aquelas que eu domino melhor/ que são o português e o inglês/ ser-me-ão mais fáceis/ eu sinto uma empatia muito maior em relação às mesmas// mas/ isso nunca ser factor de discriminação ou de... subvalorização das outras línguas/ quer numa atitude pessoal/ quer na minha atitude perante os alunos

(51) I e que conhecimentos sente que precisa para tal?

(52) JO <SIL> ahm preciso/ talvez de conhecer alguma coisas/ das línguas que eu pretendo trazer para a sala de aula/ não preciso de ser/ acho eu que não preciso de ser... fluente nessas línguas/ não preciso de ter grandes conhecimentos/ porque... precisamente por aí passa a interrelação com/ os outros colegas ahm dos outros grupos ahm de línguas/ que aí poderei pedir ajuda/ e socorrer-me deles/ e pedir/ se calhar até que venham/ ou que tragam ideias... que apresentem as suas ideias ahm acho que/ não é preciso sermos *experts* (inglês) em todas as línguas/ para podermos trazê-las para a sala de aula

- (53) I hm/ e que dificuldades é que encontra?// que dificuldades é que sente neste sentido/ se pretender fazer isso/ com que dificuldades é que se vai deparar?
- (54) JO há-de haver sempre professores pouco receptivos à dita/ inovação ahm porque há professores que acham que não deve haver mistura entre línguas/ que cada língua é para ser dada no horário que está estipulado para a aula/ e ahm toca para fora/ acaba essa língua e vem outra/ não há/ não há aqui misturas// no entanto/ também me parece que existirão professores/ que estarão mais receptivos e mais abertos a... esses pedidos e a essas actividades// é uma questão de conhecermos os colegas
- (55) I ahm diz ter-se apercebido que... cada vez mais/ as políticas educativas europeias/ e as portuguesas// apontam para a necessidade de se desenvolver nas escolas uma educação ahm intercultural// diz isto em novembro de 2001// o que pensa da interacção entre os membros da comunidade escolar em prol/ da promoção desta educação intercultural?
- (56) JO eu acho que isso é fulcral/ porque... para trabalharmos para isso/ temos que trabalhar todos ou/ a grande maioria de todos os professores nesse sentido/ se há um professor a tentar ahm implementar ahm a educação ahm multicultural/ na sala de aula e na escola/ vai sentir grandes dificuldades// se os professores estiverem todos sensibilizados/ e motivados para a necessidade de fazermos interagir as línguas/ de utilizarmos conhecimentos das várias disciplinas e das várias línguas// ahm acho que o trabalho estará muito mais facilitado// no entanto/ como disse anteriormente
- (57) I uhm
- (58) JO há pessoas pouco receptivas a essas interacções
- (59) I e que estratégias é que podem ser mobilizadas nesse sentido?
- (60) JO nesse sentido... em muitas escolas/ se calhar ainda não existe aquilo que na/ Mário Sacramento já existe que é/ a existência do departamento de línguas// portanto/ acho que é um projecto que ainda está muito no início/ as pessoas ainda estão com algumas reticências em saber se/ se vai resultar ou não/ que tipo de actividades é que se podem promover dentro desse departamento/ para realmente promover a interacção// mas acho que é o primeiro passo a ser dado para promover... ahm

#

que eu me tenha percebido/ ainda só houve uma reunião/ onde estiveram presentes todos os professores/ onde se falou essencialmente do dia europeu das línguas// portanto/ já era um ponto de partida/ houve necessidade de mobilizar uma série de professores de várias línguas/ para montarmos exposições/ salas de jogos ahm e os professores contribuíram todos// lá está/ contribuíram todos COM um pedacinho da sua disciplina/ ainda não houve aquela interacção onde era preciso misturar/ numa aula de língua inglesa um pedacinho da língua francesa ou...

- (61) I uhm
- (62) JO ainda não/ não vi bem isso

- (63) I uhm qual pensa poder ser a contribuição da intercompreensão para esse processo?
- (64) JO nesse processo/ pelo pouco <ri> que eu ainda sei...
- (65) I qual é a sua concepção da intercompreensão?
- (66) JO a intercompreensão/ por palavras muito simples/ acho que é trazer... sempre que necessário/ sempre que possível/ o maior número de conhecimentos de outras culturas/ de outras línguas/ de outros povos para dentro da sala de aula/ seja essa aula de língua portuguesa/ inglesa... ou outra língua/ porque só+ nós trazendo outras línguas para a sala de aula/ é que podemos efectivamente mostrar aos alunos/ que há possibilidade de conhecermos várias línguas/ que elas são todas pertinentes/ que elas são todas necessárias// porque se nós adoptarmos a atitude de/ a aula de língua inglesa só falamos inglês/ só utilizamos inglês/ não entram cá mais línguas/ ponto final/ os alunos terão sempre dificuldade em perceber que é necessário aprendermos cada vez mais línguas
- (67) I que valor é que atribui/ à intercompreensão no projecto que estava a falar/ de haver mais interacção entre os professores// que contributo é que a intercompreensão pode ter nesse sentido?
- (68) JO a intercompreensão É fundamental nesse sentido/ porque se a minha definição de intercompreensão estava minimamente certa/ ahm é ela que vai permitir ahm demonstrar aos professores das várias línguas/ o quão importante e profícua é essa mistura de línguas ahm dentro da sala de aula
- (69) I a propósito da aula a que assistiu/ fala do trabalho prático que teve que realizar para didáctica da língua estrangeira// disse que// apesar de ter sido uma aula diferente continuava a ser uma aula como tantas outras// com algumas especificidades/ que aliás poderia ser reconhecida como tal em qualquer parte do mundo// na sua opinião/ como deve ser uma aula de línguas?
- (70) JO uma aula de línguas.../ deve ser marcada pela interacção ahm entre professor aluno e entre aluno-aluno// essa aula que eu fui assistir/ era uma aula de língua inglesa// onde/ a professora falou muito/ onde os alunos também participaram/ e nós saímos de lá com uma ahm com uma sensação de que/ tinha sido uma aula diferente/ no entanto fizemos a transcrição da aula// e o predomínio das falas da professora era assim+ monstruosa e/ aí apercebi-me/ lá está/ foi uma aula mais marcada pela participação dos alunos/ mas não deixou de ser uma aula tradicional/ em que ou alunos não interagiram entre si/ em que foi a professora sempre a falar// ahm da pouca experiência que eu tenho/ já deu para perceber que/ se os alunos interagirem mais entre si/ se nós nos socorrer-mos dos alunos para explicarem/ entre si determinados aspectos/ eles muitas vezes percebem melhor/ portanto/ uma aula de línguas deve ser caracterizada pela interacção/ pela participação ahm e essa interacção deve passar também muito pela interacção aluno aluno

- (71) I uhm e que aprendizagens e competências devem ser fomentadas numa aula de línguas?
- (72) JO ahm sem dúvida competências linguísticas/ porque temos que partir/ eu não quero passar a ideia de que os aspectos gramaticais não são importantes/ são definitivamente importantes/ porque sem eles também não conseguimos falar/ não devem é ser o centro de todas as atenções/ esses aspectos são importantes/ têm que ser contemplados// até porque eu tenho agora o exemplo/ da turma de inglês que não tem uma competência linguística muito boa/ logo/ é incapaz de conversar e de falar/ quer comigo quer entre si/ ahm logo ahm é um aspecto essencial/ por outro lado/ é essencial também ahm as competências a nível ahm cultural/ ao nível de... de aplicar na prática aquilo que aprendem na aula/ saber levar para uma conversação extra-aula aquilo que aprenderam na aula
- (73) I numa sua reflexão acerca dos programas// mais concretamente da importância que é atribuída pelos professores/ ao nível do seu cumprimento/ fala de alterações de perspectivas a esse nível/ nomeadamente da necessidade de uma melhor adequação dos conteúdos e dos métodos/ à especificidade de cada aluno/ e refere-se à gestão flexível do currículo// que noções ou concepção é que ficou desta gestão flexível do currículo e que importância lhe concede no seu trabalho como professora de línguas?
- (74) JO essencialmente GESTÃO FLEXÍVEL// estou-me a rir/ porque há poucos dias tive uma experiência ahm muito semelhante à que eu relatei no meu diário de bordo/ estávamos numa reunião/ onde tratávamos a planificação anual e ahm// e nós estávamos a caracterizar a nossa turma/ ahm já estávamos a prever que a planificação/ quer de unidade quer anual/ teria que ser muito bem gerida/ tinha que estar muito flexível e adaptável às nossas necessidades/ e portanto/ era-nos impossível estipular um determinado número de aulas para cada unidade/
- (75) I uhm
- (76) JO no entanto/ houve uma professora que se exaltou e disse/ EXIJO que se marquem aulas para cada unidade/ porque o programa é para cumprir/ e eu vou cumprir o programa até ao fim/ rigorosamente// e eu nessa altura lembrei-me claramente da entrada que tinha feito no meu diário/ e pensei// aqui está aquilo que eu não quero ser/ de maneira nenhuma/ porque é impossível nós dizermos que vamos cumprir o programa até ao fim/ ahm a planificação como ele está estipulada... porque/ cada turma é uma turma/ cada aluno é um aluno/ e se não houver essa gestão flexível/ que permita que se adequem os objectivos às necessidades e às dificuldades dos alunos// é uma sensação// ahm de vazio/ porque/ eu não acho nada gratificante chegar ao final do ano e conseguir dizer/ cumpri a planificação/ cumpri o programa/ se por outro lado souber perfeitamente que os meus alunos não aprenderam nada
- (77) I e tem algum exemplo concreto de gestão flexível do currículo em línguas?

- (78) **JO** em línguas ahm // por exemplo/ nós já tínhamos planificado mais ou menos a primeira unidade/ e iríamos começar pela identidade e pela escola/ tínhamos a nossa planificação muito bem feita ahm começámos esta semana na unidade/ e ela já levou uma reviravolta tremenda/ porque os alunos demonstraram ainda mais dificuldades do que aquelas que nós estávamos/ à espera// ahm e lá está/ nós tentámos conjugar os aspectos gramaticais/ que está previsto que sejam leccionados/ com os aspectos culturais/ que também têm que ser leccionados// e nós tentámos/ agora ahm reformular/ isto na aula de língua inglesa// ahm de modo a que ahm de uma forma mais simples os alunos consigam aceder a estes conhecimentos// portanto/ a gestão flexível é importante ahm em todas as disciplinas e... igualmente numa aula de língua estrangeira
- (79) **I** passando um pouco para a formação que teve/ ao longo do seu percurso aqui na universidade// no seu diários encontramos o seguinte pensamento// o professor só poderá interagir/ com os alunos de uma forma bem sucedida se a sua formação for rica/ profunda e diversificada/ de modo a proporcionar-lhe uma prática docente autónoma// diz em outubro de 2001/ que tipo de formação deve ter o professor de línguas?
- (80) **JO** ahm eu estava a pensar/ quando disse isso ahm em pessoas que pensam que... o professor de línguas/ para ser bom professor só precisa de adquirir os conhecimentos científicos/ necessários para dar as aulas// um bom professor é aquele que domina a língua/ que sabe as regras/ que possui todos esses conhecimentos/ É mentira/ eu já tive muitos professores que dominavam muito bem a língua/ que possuíam conhecimentos extraordinariamente ahm elevados/ no entanto/ eram incapazes de os transmitir aos alunos// ahm// nesse sentido/ a formação que eu acho que deve ser dada ahm na universidade aos professores é precisamente/ mentalizar os futuros professores/ de que É essencial/ lá está/ possuir conhecimentos/ a preparação científica é importante/ mas não/ de forma alguma/ um todo/ ser professor IMPLICA muito mais do que isso/ implica uma formação enquanto ser humano ahm implica uma formação ahm enquanto ahm saber-estar/ saber-agir ahm e ser autónomo/ não estar dependente daquilo que nós conhecemos/ ser capaz de ahm de uma hora para a outra/ adequar aquilo que nós conhecemos à turma/ revolucionar uma planificação/ ser capaz de estar à altura/ dos alunos
- (81) **I** numa reflexão posterior afirma que// os professores/ a pouco e pouco desenvolvem esforços no sentido de mudar as suas mentalidades/ e de assimilar um novo modelo/ mais adequado à sociedade de hoje// e diz que não raras as vezes/ o legado de muitos séculos de um ensino centrado no professor vem ao decima// nesta e noutras reflexões/ fala sobre a necessidade de inovar/ e mudar mentalidades enraizadas/ mesmo com todas as dificuldades// em que medida se sente com uma mentalidade diferente/ renovada e mais ajustada à sociedade de hoje?

- (82) **JO** neste momento já me sinto mais preparada/ quando comecei a fazer essas reflexões ahm // devo dizer que/ até há bem pouco tempo atrás de as ter feito/ a minha mentalidade estava/ de facto/ corrompida por esse modelo tradicional de professor/ porque raras vezes tive um professor que reagisse de maneira diferente/ que NÃO correspondesse aquele modelo tradicional de professor/ e eu vim para a universidade a pensar que seria/ uma professora como/ ahm como aquele// à medida que fui/ avançando na universidade fui-me apercebendo de que/ estava/ bastante enganada e que/ as exigências ahm que eram feitas aos professores começavam a... a exigir/ começavam a ser exigidas coisas/ completamente/ diferentes/ não um professor tradicional/ e eu sempre a insistir no mesmo/ que só domina determinado aspecto/ mas um professor muito mais multifacetado/ capaz de trazer as novas tecnologias para a sala de aula/ não ter medo que os alunos/ por exemplo/ possuam mais conhecimentos ao nível dessas tecnologias/ aproveitar sempre aquilo que os alunos sabem/ ahm um professor totalmente diferente ahm daquilo que eu pensava que/que seria um professor// neste momento/ acho que a minha mentalidade está transformada/ não penso como pensava antes/ e tento sempre/ ahm mobilizar novos conhecimentos/ tento sempre trazer para a sala de aula tudo o que seja inovação/ tento sempre adoptar uma postura ahm// de/ de abertura em relação às outras línguas/ na sala de aula...
- (83) **I** uhm então qual é o papel/ que papel é que se atribui a si própria// nessa inovação/ nessa mudança?
- (84) **JO** eu acho que/ quando esses professores tradicionais não são capazes/ por eles/ de ahm perceberem que há necessidade de mudar// ahm temos que ser nós/ se calhar a tentar ahm NÓS/ estou a incluir-me/ nos professores que já perceberam essa necessidade// ahm portanto/ temos que ser nós atentar/ da forma mais adequada/ a cada professor/ realizar esse mesmo trabalho
- (85) **I** hm/ em algumas reflexões presentes no seu diário identificámos alguns indicadores que parecem apontar para uma valorização/ das experiências formativas que teve/ no âmbito das disciplinas da área da didáctica// como ponto de partida/ como se aprende a ser professora de línguas?
- (86) **JO** ahm não se aprende/ vai-se aprendendo <ri> não é/ eu também vinha capacitada que me iam dar muitas receitas/ que me iam dizer/ em momento x fazes x/ na situação tal/ resolves o problema de forma tal// comprovei que é impossível fazer isso// ahm// ser professor é algo que se vai aprendendo a ser/
- (87) **I** uhm
- (88) **JO** que se vai GOSTANDO ou não de o ser/ ahm// é uma experiência ahm única ser professor de um ano lectivo para o outro ano lectivo// nós aprendemos sempre com cada turma que nos vem ter às mãos/ porque cada turma é uma turma/ cada aluno é um aluno/ porque cada aula é uma aula/ e surgem sempre situações diferentes ahm/ acho que a nossa formação nas didácticas/ só nos pôde dar PONTOS

de partida ahm referências/ nas quais nós nos possamos apoiar/ mas todo o trabalho de/ saber como agir e como comportar é algo que vai sendo CONSTRUÍDO por nós ao longo da nossa carreira

- (89) **I** que importância é que atribui às disciplinas da área da didáctica nesse processo/ então/ de se ir assumindo/ de se ir construindo como professora?
- (90) **JO** foram essencialmente essas disciplinas que me ajudaram a perceber/ o quão errada eu estava acerca do que é ser professor// foram essas disciplinas que me ajudaram a desconstruir ahm a tal ideia... um bocadinho velha do que é ser professor/ foram essas disciplinas que me preparam de certa forma para a imprevisibilidade do que é/ o dia a dia numa sala de aula/ o dia a dia de um professor/ ajudaram-me a estar preparada para essa imprevisibilidade/ porque é uma angústia para um professor/ que entra para uma sala de aula com uma planificação/ certa e de repente/ se há algo que acontece que implica uma mudança de estratégias/ o professor/ porque só consegue compreender aquela estruturação/ não consegue reformular as coisas/ é uma angústia terrível/ e neste aspecto as didácticas ahm ajudaram-me a estar preparada para esta imprevisibilidade e para/ tentar encontrar estratégias para superar as situações difíceis
- (91) **I** que conceitos didácticos é que julga fundamentais para o exercício da sua futura profissão?// que têm utilidade/ neste momento/ para a sua prática pedagógica+// é capaz de enumerar alguns que lhe tenham tocado mais
- (92) **JO** <SIL> não sei ahm # essencialmente a educação multicultural ahm porque/ eu não estava/ de certo modo/ sensibilizada para a necessidade ahm de mobilizar todas as línguas no processo de aprendizagem dos alunos ahm eu tinha muito a ideia de que// era importante conhecer uma língua/ a que eu estou a leccionar/ as outras... são importantes/ mas não têm tanta importância para mim/ eu não preciso sequer de me preocupar com elas// ahm// no ano passado apercebi-me que as coisas não são/ de facto/ assim// as outras línguas existem/ têm tanta importância como a língua que eu domino ou lecciono e/ pode-me ser muito úteis/ precisamente para fazer os alunos ahm aprenderem de uma forma mais acessível... //
- (93) **I** e que conceitos é que gostaria de aprofundar?/ porque julga que ainda não adquiriu suficiente conhecimento sobre eles/ ou que desconhece/ e que julga que são importantes para esta nova fase de formação...
- (94) **JO** neste momento a intercompreensão
- (95) **I** e porquê?
- (96) **JO** porque// por aquela breve definição que eu já dei há pouco// a intercompreensão parece-me DE FACTO importante e essencial/ para promover ahm o tal entrecruzamento entre línguas dentro da sala de aula ahm/ e portanto/ se é assim tão importante e... eu acho que tenho poucos conhecimentos acerca desse assunto// seria interessante e como vai ser/ aprofundar os meus conhecimentos nessa área
- (97) **I** e há mais algum que...

- (98) JO neste momento não...
- (99) I para finalizar ahm quer dizer mais alguma coisa?
- (100) JO ahm não
- (101) I ok./ podemos ficar por aqui/ obrigada pela entrevista

ANEXOS B

Momento de *Aprofundamento*

Anexo B – 1

Ficha de caracterização inicial

1.0. Questionário.....	173
1.1. Ficha AL.....	176
1.2. Ficha CL.....	180
1.3. Ficha ES.....	183
1.4. Ficha JO.....	186

1.0. Questionário

Introdução

Este questionário procura obter uma breve caracterização sua e compreender as relações que desenvolve com as línguas e culturas, como comunicador e futuro professor de línguas. Responda às questões que lhe são colocadas de forma verdadeira e reflectida.

(1) Identificação

1.1. Nome _____

1.2. Idade _____

1.3. Actividades profissionais desempenhadas _____

1.4. Estado civil _____

(2) Dados Familiares

2.1. Profissão

2.1.1. Pai _____

2.1.2. Mãe _____

2.1.3. Irmãos _____

2.2. Filhos: a) quantos? _____ b) idade _____

(3) Percurso Escolar – Formação

3.1. Descreva o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.

3.2. Ensino Superior

3.2.1. O curso foi primeira opção? _____

3.2.2. Ano de entrada _____

3.2.3. Ano de término do 4.º ano _____

3.2.4. Classificação obtida até ao 4.º ano _____

3.2.5. Indique, justificando, quais as grandes dificuldades sentidas na realização do curso.

3.2.6. Indique algumas sugestões para melhoria da Licenciatura que frequenta.

(4) Eu e as Línguas e Culturas

4.1. Língua Materna _____

4.2. Línguas Estrangeiras

4.2.1. fala _____

4.2.2. compreende _____

4.2.3. contacta _____

4.2.4. para as línguas aprendidas enumere as circunstâncias de aprendizagem

4.3. Que línguas/culturas gostaria de aprender/conhecer?

(a) _____

(c) _____

(b) _____

(d) _____

4.3.1. Porquê?

(a) _____

(b) _____

(c) _____

(d) _____

4.4. Que línguas/culturas não gostaria de aprender/culturas?

a) _____

c) _____

b) _____

d) _____

4.4.1. Porquê?

(a) _____

(b) _____

(c) _____

(d) _____

4.5. Que estratégias mobiliza quando aprende línguas?

4.6. Qual é a importância de se aprender línguas?

4.8. Tem/teve contactos com outros/as países/culturas.? Explícite.

4.8.1. Se não, gostaria de ter? Porquê?

4.9. Como reage (reagiu) numa situação de incompreensão linguístico-comunicativa?

4.10. Como se caracteriza enquanto comunicador perante a diversidade linguística e cultural?

4.11. Como professora, imagina-se a apresentar aos seus alunos línguas que não domina? Porquê?

(5) Eu e a Prática Pedagógica

5.1. Como caracteriza a Escola em que realiza a Prática Pedagógica?

5.2. E o núcleo de estágio?

5.3. Caracterização das turmas.

5.3.1. Disciplina de Português:

a) Ano de escolaridade _____

b) Agrupamento _____

b) Como caracterizaria os alunos?

5.3.2. Disciplina de _____:

a) Ano de escolaridade _____

b) Agrupamento _____

c) Como caracterizaria os alunos?

5.4. Qual o papel que pensa poder desempenhar na educação dos alunos com que contacta este ano?

5.5. Quais as primeiras dificuldades sentidas na Prática Pedagógica. Porquê?

5.6. Como julga que as vai ultrapassar?

Obrigada pela colaboração.

1.1. Ficha AL

(1) Identificação

- 1.1. Nome *AL*
1.2. Idade *22*
1.3. Actividades profissionais desempenhadas *professora-estagiária*
1.4. Estado civil *solteira*

(2) Dados Familiares

- 2.1. Profissão
2.1.1. Pai *comerciante*
2.1.2. Mãe *comerciante*
2.1.3. Irmãos *estudante*
2.2. Filhos: a) quantos? _____ b) idade _____

(3) Percurso Escolar – Formação

- 3.1. Descreva o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.
(*não respondeu*)

- 3.2. Ensino Superior
3.2.1. O curso foi primeira opção? *sim*
3.2.2. Ano de entrada *1998/99*
3.2.3. Ano de término do 4.º ano *2002*
3.2.4. Classificação obtida até ao 4.º ano *15,7*
3.2.5. Indique, justificando, quais as grandes dificuldades sentidas na realização do curso.
Num primeiro momento, a adaptação ao próprio 'sistema' de ensino. Foi particularmente difícil gerir aquilo a que chamavam 'semestres' e que não passam afinal de 'trimestres'. Para além disso, as minhas 'lacunas' em termos de competência linguística a Inglês obrigaram-me a realizar um esforço ainda maior no que concerne o desenvolvimento das minhas competências em LE. Por fim, a 'fraca' componente prática do nosso curso (que está localizada apenas no 4.º ano e em apenas algumas disciplinas).

- 3.2.6. Indique algumas sugestões para melhoria da Licenciatura que frequenta.
Relativamente à componente prática, sugeria que se promovesse um contacto constante com as escolas (durante os 4 anos), uma interacção com os professores dessas mesmas escolas (através da observação de aulas, entre outros aspectos) e sobretudo fazer com que, desde cedo, os nossos trabalhos sejam realizados tendo em vista objectivos pedagógico-didácticos.

(4) Eu e as Línguas e Culturas

- 4.1. Língua Materna *Português*
4.2. Línguas Estrangeiras
4.2.1. fala *Inglês, Francês*
4.2.2. compreende *Espanhol*
4.2.3. contacta _____

4.2.4. para as línguas aprendidas enumere as circunstâncias de aprendizagem

(não respondeu)

4.3. Que línguas/culturas gostaria de aprender/conhecer?

- | | |
|--------------|--------------|
| (a) Alemão | (c) Polaco |
| (b) Italiano | (d) Mandarim |

4.3.1. Porquê?

- (a) *Porque não me foi dada a possibilidade, no ensino secundário, de a aprender e continuo a achar que esta é uma das grandes lacunas no meu processo de formação.*
- (b) *Porque acho a língua interessante.*
- (c) *A amizade que criei com uma polaca acabou por me suscitar algum interesse pela língua em si.*
- (d) *A sua aprendizagem impõe-se devido à importância, em termos práticos, que esta língua tem vindo a adquirir.*

4.4. Que línguas/culturas não gostaria de aprender/culturas?

- | | |
|-----|-----|
| (a) | (c) |
| (b) | (d) |

(não respondeu)

4.4.1. Porquê?

- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____

(não respondeu)

4.5. Que estratégias mobiliza quando aprende línguas?

A memorização, o recurso a estruturas/aspectos semelhantes presentes noutras línguas, a repetição de palavras difíceis, a metalinguagem, etc.

4.6. Qual é a importância de se aprender línguas?

Para além da minha própria realização pessoal (o conhecimento/aprendizagem de línguas é, para mim, e por si só, uma mais valia, um gosto), hoje em dia não podemos 'viver' sem conhecermos/dominarmos, pelos menos, 2 ou 3 línguas. A proximidade entre os diferentes povos e culturas exige a aprendizagem de outras línguas.

4.8. Tem/teve contactos com outros/as países/culturas.? Explícite.

Sim, com os E.U.A. e com a Polónia. É claro que estes contactos são 'feitos' através com quem eu me relaciono. Elas têm-me proporcionado um conhecimento mais aprofundado dos países em que vivem. Contudo, já visitei os E.U.A.

4.8.1. Se não, gostaria de ter? Porquê?

4.9. Como reage (reagiu) numa situação de incompreensão linguístico-comunicativa?

Devo dizer que, das experiências (contactos que tive/realizei com pessoas de outros países (que falam outras línguas), raramente se verificou uma total incompreensão linguístico-comunicativa. Se não sou capaz de me exprimir 'linguisticamente' facilmente recorro a gestos, desenhos, entre outros aspectos. Tento sempre resolver o problema através de outros meios que não a língua em si.

4.10. Como se caracteriza enquanto comunicador perante a diversidade linguística e cultural?

Considero ser um comunicador 'aberto' à diversidade linguística e cultural. Não tenho preconceitos relativamente às várias culturas e procuro sempre fazer com que as minhas experiências a este nível sejam enriquecedoras.

4.11. Como professora, imagina-se a apresentar aos seus alunos línguas que não domina? Porquê?

Apresentar, talvez. A ensinar, não. Nunca iria ensinar algo que não domino. Contudo, se a apresentação de outras línguas for essencialmente importante para que os alunos possam compreender melhor determinado conteúdo/tópico ou mesmo aspecto gramatical da língua que estão a aprender, então acho que não teria grandes problemas.

(5) Eu e a Prática Pedagógica

5.1. Como caracteriza a Escola em que realiza a Prática Pedagógica?

Considero que a Escola é 'acolhedora', revelando possuir (em termos gerais) um bom ambiente entre professores, funcionários e alunos.

5.2. E o núcleo de estágio?

O núcleo de estágio no qual me encontro integrada é o grupo no qual tenho vindo a trabalhar ao longo destes 4 anos. Conhecemo-nos bem, sabemos quais as capacidades/dificuldades que cada uma possui, o que é determinante para um bom funcionamento do grupo. Desta forma, podemos colmatar as falhas e gerir as diversas capacidades. Em termos gerais, e um grupo trabalhador, interessado, inovador e responsável.

5.3. Caracterização das turmas.

5.3.1. Disciplina de Português:

a) Ano de escolaridade 10.º

b) Agrupamento *Administração*

b) Como caracterizaria os alunos?

São alunos que revelam possuir grandes dificuldades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo, na sua maioria, repetentes, não só têm várias dificuldades na disciplina de Português, como também revelam uma grave falta de motivação, interesse pela escola.

5.3.2. Disciplina de Inglês:

a) Ano de escolaridade 10º

b) Agrupamento *Electrónica*

c) Como caracterizaria os alunos?

Tal como os do 10.ºH, estes alunos são, na sua maioria, repetentes e revelam não estar minimamente motivados para a aprendizagem. Contudo, parece-me que se forem mobilizadas as estratégias correctas poderemos alcançar bons resultados no final do ano.

5.4. Qual o papel que pensa poder desempenhar na educação dos alunos com que contacta este ano?

Neste momento, considero que em termos de educação, gostaria de ajudar os meus alunos a desenvolver os princípios de respeito, tolerância e abertura à diferença. Espero conseguir assumir um papel de mediadora/facilitadora em todo o processo de desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao outro.

5.5. Quais as primeiras dificuldades sentidas na Prática Pedagógica. Porquê?

- Lidar com comportamentos inadequados em sala de aula; Avaliar, de forma justa e imparcial, os alunos; Desenvolver estratégias de remediação. Todas estas dificuldades decorrem do facto de não haver 'fórmulas' que se possam aplicar a todos os alunos, a todas as circunstâncias. Decorre, pois, da minha falta de experiência.

5.6. Como julga que as vai ultrapassar?

Penso que terei que as ultrapassar com minha própria experiência e com tudo aquilo que vou aprendendo com os outros professores. Contudo, acho que devia investir em 'acções de formação' acerca de determinados aspectos como, por exemplo, a avaliação.

Obrigada pela colaboração.

1.2. Ficha CL

(1) Identificação

1.1. Nome *CL*
1.2. Idade *22*
1.3. Actividades profissionais desempenhadas *professora-estagiária*
1.4. Estado civil *casada*

(2) Dados Familiares

2.1. Profissão
2.1.1. Pai *mecânico*
2.1.2. Mãe *empregada fabril*
2.1.3. Irmãos *um irmão*
2.2. Filhos: a) quantos? ----- b) idade -----

(3) Percurso Escolar – Formação

3.1. Descreva o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.

O meu percurso escolar foi, do meu ponto de vista, muito positivo mas apercebi-me, ao chegar ao ensino superior, de muitas lacunas na minha formação científica.

3.2. Ensino Superior

3.2.1. O curso foi primeira opção? *sim*

3.2.2. Ano de entrada *1998/1999*

3.2.3. Ano de término do 4.º ano *2002*

3.2.4. Classificação obtida até ao 4.º ano *13,6*

3.2.5. Indique, justificando, quais as grandes dificuldades sentidas na realização do curso.

As maiores dificuldades que senti foram no 1.º ano. O choque entre o que eu sabia e o que era suposto eu saber fez-me entrar literalmente em choque e quase pensei em chegar a desistir.

3.2.6. Indique algumas sugestões para melhoria da Licenciatura que frequenta.

Menos teoria e mais prática. As cadeiras que temos no 4.º ano merecem, por um lado, mais tempo do que um semestre e, por outro lado, não se concentrarem todas no 4.º ano (maior dispersão pelos 4 anos).

(4) Eu e as Línguas e Culturas

4.1. Língua Materna *Português*

4.2. Línguas Estrangeiras

4.2.1. fala *Inglês, Francês*

4.2.2. compreende *Espanhol*

4.2.3. contacta *Alemão*

4.2.4. Para as línguas aprendidas enumere as circunstâncias de aprendizagem

Quer o Inglês, quer o francês foram aprendidas na escola. O francês foi a primeira língua estrangeira que aprendi e estudei inglês também no Wall Street Institute.

4.3. Que línguas/culturas gostaria de aprender/conhecer?

- | | |
|--------------|--------------|
| (a) Italiano | (c) Irlandês |
| (b) Alemão | (d) |

4.3.1. Porquê?

- (a) *Simpatizo com o povo e gosto da sonoridade da língua.*
(b) *A complexidade da língua, juntamente com a complexidade cultural põe-me curiosa.*
(c) *Adoro a cultura irlandesa e gosto de ouvir falar irlandês.*
(d) _____

4.4. Que línguas/culturas não gostaria de aprender/culturas?

- | | |
|-----|-----|
| (a) | (c) |
| (b) | (d) |

4.4.1. Porquê?

Neste momento encontro-me numa fase em que não me recuso a aprender nenhuma língua, contudo devo admitir que algumas me 'motivam' mais do que outras.

4.5. Que estratégias mobiliza quando aprende línguas?

Primeiro tento conhecer um pouco a história e cultura do país e só depois parto para o aprofundamento linguístico propriamente dito.

4.6. Qual é a importância de se aprender línguas?

Para mim aprender línguas representa alargar os meus horizontes, tornar-me uma pessoa mais aberta e compreensiva. Simultaneamente estes são os meus princípios enquanto professora de línguas.

4.8. Tem/teve contactos com outros/as países/culturas.? Explique.

Tenho contacto com diferentes culturas através de familiares que moram no estrangeiro, nomeadamente Alemanha e Suíça.

4.8.1. Se não, gostaria de ter? Porquê?

4.9. Como reage (reagiu) numa situação de incompreensão linguístico-comunicativa?

Acontece-me frequentemente com os meus familiares. Uma situação concreta foi numa viagem à Suíça em que efectivamente tive que fazer um pedido num restaurante praticamente através da linguagem gestual.

4.10. Como se caracteriza enquanto comunicador perante a diversidade linguística e cultural?

Não posso dizer que seja um comunicador competente, mas tento dar o meu melhor.

4.11. Como professora, imagina-se a apresentar aos seus alunos línguas que não domina? Porquê?

Se tiver que apresentar algo que não domine irei pesquisar acerca desse assunto. De outra forma, não me arriscaria.

(5) Eu e a Prática Pedagógica

5.1. Como caracteriza a Escola em que realiza a Prática Pedagógica?

A escola enquanto conjunto é extremamente simpática mas tem alguns problemas que condicionam em muito a nossa acção (ex. Biblioteca está em obras).

5.2. E o núcleo de estágio?

O núcleo de estágio encontra-se muito motivado e com imensas ideias para levarmos estes grande navio a bom porto.

5.3. Caracterização das turmas.

5.3.1. Disciplina de Português:

- a) Ano de escolaridade 10.º
- b) Agrupamento Administração
- b) Como caracterizaria os alunos?

Os alunos têm algumas dificuldades mas mostram-se empenhados em aprender e ultrapassar as suas dificuldades.

5.3.2. Disciplina de Inglês:

- a) Ano de escolaridade 10.º
- b) Agrupamento Mecânica e construção civil

c) Como caracterizaria os alunos?

É uma turma com muitas dificuldades ao nível da disciplina e temos tido que preparar aulas muito diferentes das que imaginámos inicialmente.

5.4. Qual o papel que pensa poder desempenhar na educação dos alunos com que contacta este ano?

Especialmente em relação à turma de inglês espero ser capaz de ajudá-los, pois as dificuldades são efectivamente muitas. Confesso estar muito mais preocupada com os seus progressos de que com o cumprimento da planificação.

5.5. Quais as primeiras dificuldades sentidas na Prática Pedagógica. Porquê?

As primeiras dificuldades que senti prenderam-se com aspectos tão simples como as planificações de unidade. Na altura pareciam-me um autêntico quebra-cabeças.

5.6. Como julga que as vai ultrapassar?

Já entrei no ritmo, estou muito entusiasmada e acho que vai correr tudo bem.

Obrigada pela colaboração.

1.3. Ficha ES

(1) Identificação

- 1.1. Nome *ES*
1.2. Idade *22 anos*
1.3. Actividades profissionais desempenhadas *professora estagiária de Português/inglês*
1.4. Estado civil *solteira*

(2) Dados Familiares

- 2.1. Profissão
2.1.1. Pai *professor*
2.1.2. Mãe *funcionária da EDP*
2.1.3. Irmãos *1 irmã*
2.2. Filhos: a) quantos? ----- b) idade -----

(3) Percurso Escolar – Formação

3.1. Descreva o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.

Com muito poucas dificuldades e, conseqüentemente, com bom aproveitamento.

3.2. Ensino Superior

3.2.1. O curso foi primeira opção? *Não (2.ª opção)*

3.2.2. Ano de entrada *1998*

3.2.3. Ano de término do 4.º ano *2002*

3.2.4. Classificação obtida até ao 4.º ano *13,2*

3.2.5. Indique, justificando, quais as grandes dificuldades sentidas na realização do curso.

A nível linguístico, na medida em que as elevadas notas obtidas até então não se verificaram, porque não me adaptei, de imediato, ao patamar exigido.

3.2.6. Indique algumas sugestões para melhoria da Licenciatura que frequenta.

Redução das disciplinas das Didáticas no 4.º ano da licenciatura, sendo que deveriam passar (algumas) para o 3.º ano, pelo menos. A questão é que aquele ano [o 4.º] torna-se muito pesado e, desta forma, poderemos ter um maior contacto com a realidade e mais cedo.

(4) Eu e as Línguas e Culturas

4.1. Língua Materna *Português*

4.2. Línguas Estrangeiras

4.2.1. fala *Inglês*

4.2.2. compreende *Inglês, Francês, “Latim”*

4.2.3. contacta *Inglês, Francês*

4.2.4. para as línguas aprendidas enumere as circunstâncias de aprendizagem

Inglês – contexto escolar e em contactos com falantes nativos; Francês – contexto escolar; Latim – contexto escolar.

4.3. Que línguas/culturas gostaria de aprender/conhecer?

(a) Italiano

(b) Grego

(c) Romeno

(d)

4.3.1. Porquê?

(a) Italiano – Devido a uma simples razão: o som musical e leve desta língua.

(b) Grego – Por ter um alfabeto diferente do nosso e por curiosidade, sendo que tenho um amigo Grego, que estudava em Inglaterra, e gostaria de comunicar com ele na sua língua materna.

(c) Romeno – Por conhecer e conviver com uma família romena. Também gostava de comunicar com eles na sua LM, tal como eles tentam fazer comigo.

(d) _____

4.4. Que línguas/culturas não gostaria de aprender/culturas?

(a) Nenhuma

(b)

(c)

(d)

4.4.1. Porquê?

Não tenho qualquer tipo de preconceito relativamente a qualquer língua ou cultura e, portanto, todas as línguas com que eu tiver contacto serão bem-vindas e objectos da minha curiosidade.

4.5. Que estratégias mobiliza quando aprende línguas?

Principalmente a fala e os gestos, sendo que estes são um auxiliar indispensável à fala.

4.6. Qual é a importância de se aprender línguas?

O contacto com outros, o aumento da pré-disponibilidade para conhecer e aceitar o desconhecido, o conhecermo-nos a nós próprios.

4.8. Tem/teve contactos com outros/as países/culturas? Explícite.

Sim. Tive contacto com a Alemanha, Inglaterra e Escócia e, consequentemente, com as suas culturas, visto que este contacto não foi apenas momentâneo, mas a longo prazo (2 meses, 6 meses e 1 semana, respectivamente).

4.8.1. Se não, gostaria de ter? Porquê?

4.9. Como reage (reagiu) numa situação de incompreensão linguístico-comunicativa?

Tento comunicar através de gestos ou, como já me aconteceu na Alemanha, através de desenhos feitos por mim, até o outro entender onde quero chegar.

4.10. Como se caracteriza enquanto comunicador perante a diversidade linguística e cultural?

Alguém que não desiste perante a incompreensão linguística e cultural.

4.11. Como professora, imagina-se a apresentar aos seus alunos línguas que não domina? Porquê?

Sim. Penso que será uma forma, em conjunto, de conhecer a língua, porque todos estamos numa mesma situação de incompreensão, logo, todos tentamos chegar ao sentido e significado de uma expressão por exemplo, em determinada língua.

(5) Eu e a Prática Pedagógica

5.1. Como caracteriza a Escola em que realiza a Prática Pedagógica?

Penso que esta escola é como que um ‘campo de batalha’ entre conservadorismo e inovação, em que esta tenta, dia a dia, irromper pelas dificuldades impostas por estratégias e posições, tidas por aquela como certas e indiscutíveis. Quando o estágio começou, senti-me como uma bola de ping pong a slatar de campo em campo.

5.2. E o núcleo de estágio?

Basicamente inovador e dinâmico.

5.3. Caracterização das turmas.

5.3.1. Disciplina de Português:

- a) Ano de escolaridade *10.º ano*
- b) Agrupamento *Administração*
- b) Como caracterizaria os alunos?

Pouco interessados, no geral; com bastantes dificuldades a nível oral, escrito; pouco curiosos.

5.3.2. Disciplina de Inglês:

- a) Ano de escolaridade *10.º ano*
- b) Agrupamento *Administração*

c) Como caracterizaria os alunos?

Também, no geral, pouco interessados; com capacidades para a aprendizagem da LE mas com dificuldades em as mobilizar.

5.4. Qual o papel que pensa poder desempenhar na educação dos alunos com que contacta este ano?

Incentivar ao conhecimento constante das línguas e culturas, mas também tentar levá-los a perceber o quão importante é este amplo conhecimento em termos de atitudes e valores relativamente aos outros.

5.5. Quais as primeiras dificuldades sentidas na Prática Pedagógica. Porquê?

A pouca capacidade de improvisação e uma certa dificuldade em cumprir sempre o que está planificado de acordo com a duração prevista para cada actividade.

5.6. Como julga que as vai ultrapassar?

Tentando prever, com maior pormenor, tudo o que pode acontecer numa aula e sendo um pouco mais calma (menos ansiosa) durante o decorrer das aulas.

Obrigada pela colaboração

1.4. Ficha JO

(1) Identificação

- 1.1. Nome *JO*
1.2. Idade *21 anos*
1.3. Actividades profissionais desempenhadas *professora estagiária*
1.4. Estado civil *solteira*

(2) Dados Familiares

- 2.1. Profissão
2.1.1. Pai *funcionário público*
2.1.2. Mãe *bancária*
2.1.3. Irmãos *uma irmã*
2.2. Filhos: a) quantos? ----- b) idade -----

(3) Percurso Escolar – Formação

- 3.1. Descreva o seu percurso escolar até à entrada no ensino superior.
(não respondeu)

- 3.2. Ensino Superior
3.2.1. O curso foi primeira opção? *não*
3.2.2. Ano de entrada *1998*
3.2.3. Ano de término do 4.º ano *2002*
3.2.4. Classificação obtida até ao 4.º ano *13*
3.2.5. Indique, justificando, quais as grandes dificuldades sentidas na realização do curso.
Não consigo identificar nenhuma dificuldade em particular.

- 3.2.6. Indique algumas sugestões para melhoria da Licenciatura que frequenta.
Fazer com que as disciplinas de carácter didáctico e pedagógico surjam no currículo mais cedo pois estas são essenciais à nossa formação e permitem uma primeira avaliação da nossa capacidade de desempenhar a actividade de docência.

(4) Eu e as Línguas e Culturas

- 4.1. Língua Materna *Português*
4.2. Línguas Estrangeiras
4.2.1. fala *Inglês*
4.2.2. compreende *Inglês*
4.2.3. contacta *Inglês*
4.2.4. para as línguas aprendidas enumere as circunstâncias de aprendizagem
A aprendizagem foi sempre realizada em contexto escolar.

- 4.3. Que línguas/culturas gostaria de aprender/conhecer?
(a) *francesa* (c) *italiana*

(b)

(d)

4.3.1. Porquê?

(a) *Pois foi uma língua em que não aprendi os conhecimentos que pretendia.*

(b) *Pelo fascínio pela cultura.*

(c) _____

(d) _____

4.4. Que línguas/culturas não gostaria de aprender/culturas?

(a)

(c)

(b)

(d)

4.4.1. Porquê?

Não existe uma língua que possa afirmar que não gostasse de aprender.

4.5. Que estratégias mobiliza quando aprende línguas?

Numa primeira fase opto pela memorização de alguns aspectos fundamentais do funcionamento da língua, através de exercícios de repetição. Posteriormente, tento mobilizar os conhecimentos na aprendizagem de outras línguas.

4.6. Qual é a importância de se aprender línguas?

Assume cada vez maior importância aprender um grande número de línguas, pois só assim podemos comunicar com pessoas de diferentes nacionalidades e participar activamente na sociedade de hoje.

4.8. Tem/teve contactos com outros/as países/culturas? Explícite.

Essencialmente com emigrantes e filhos de emigrantes quer dos Estados Unidos da América quer da França.

4.8.1. Se não, gostaria de ter? Porquê?

No entanto, gostaria de contactar com pessoas de culturas bastante diferentes da minha.

4.9. Como reage (reagiu) numa situação de incompreensão linguístico-comunicativa?

Tento mobilizar todas as estratégias possíveis para proporcionar a compreensão, nem que seja através da mímica.

4.10. Como se caracteriza enquanto comunicador perante a diversidade linguística e cultural?

Considero-me uma comunicadora bastante limitada pois para além da minha língua materna (português) só me sinto à vontade para comunicar em inglês.

4.11. Como professora, imagina-se a apresentar aos seus alunos línguas que não domina? Porquê?

Sim, pois para tal posso sempre pedir ajuda a colegas que leccionam essas línguas ou até mesmo recorrer aos conhecimentos dos alunos relativamente a essas línguas.

(5) Eu e a Prática Pedagógica

5.1. Como caracteriza a Escola em que realiza a Prática Pedagógica?

A escola enquanto instituição parece funcionar com a normalidade esperada, o pessoal docente e não docente são bastante receptivos e acolhedores para com os estagiários.

5.2. E o núcleo de estágio?

Trabalhador, com iniciativa própria e com muita vontade de retirar o máximo desta experiência única que é o estágio.

5.3. Caracterização das turmas.

5.3.1. Disciplina de Português:

- a) Ano de escolaridade *10.º*
- b) Agrupamento *Administração*
- b) Como caracterizaria os alunos?

Os alunos são na sua maioria repetentes e demonstram alguma desmotivação em relação à matéria. No entanto, começam a mostrar vontade de progredir e superar as suas dificuldades.

5.3.2. Disciplina de Inglês:

- a) Ano de escolaridade *10.º*
- b) Agrupamento *Mecânica e construção civil*

- c) Como caracterizaria os alunos?

Os alunos vêm de localidades muito distintas e, na sua maioria, frequentam ela primeira vez o décimo ano. Demonstram quase todos vontade de aprender e de superar as suas muitas dificuldades.

5.4. Qual o papel que pensa poder desempenhar na educação dos alunos com que contacta este ano?

Espero conseguir fazê-los ver a importância da aprendizagem de conhecimentos de natureza vária, para deste modo estarem preparados para enfrentar e superar obstáculos no futuro.

5.5. Quais as primeiras dificuldades sentidas na Prática Pedagógica. Porquê?

Planificar, este foi talvez um problema com que me deparei e vou deparar até ao final do ano, pois planificar implica sempre ter em conta um grande número de variáveis que não são fixas.

5.6. Como julga que as vai ultrapassar?

Conhecendo cada vez mais e melhor as minhas turmas para ser capaz de adequar com cada vez maior eficácia a minha planificação às suas necessidades e interesses.

Obrigada pela colaboração.

Anexo B – 2

Sessões de formação (Fase 1)

2.1. Guiões de Actividades e Materiais..... 191

Projectos de Investigação-Acção (Fase 2)

2.2. Guião de Apoio..... 201

1.1. Guiões de Actividades e Materiais

FONTE: ILTE – *Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas* (www.dte.ua.pt/ilte)

- **Sessões 2 & 3 – Acto I – O Mundo das Línguas e das Culturas**

Guião de Actividades 1

(09 de Janeiro de 2003 & 16 de Janeiro de 2003)

Neste guião são-lhe apresentadas as actividades propostas nos quatro módulos de formação ILTE (Módulo 1 – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural; Módulo 3 – Consciência Linguística e Gramática Pedagógica; Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão) relativamente ao ACTO I – O Mundo das Línguas e das Culturas, descrito no projecto ILTE como um enquadramento teórico e contextual sobre a temática a abordar, fornecendo ao professor em formação um conjunto de informações e conhecimentos que lhe permitem consciencializar, compreender e justificar as suas opções pedagógico-didácticas.

Instrução:

A partir deste guião deve seleccionar, no mínimo, duas actividades por módulo, de acordo com os seus interesses e necessidades de formação no âmbito da temática da intercompreensão.

Objectivo das sessões:

Pretende-se que, de acordo com os propósitos do ACTO I acima descritos, inicie a construção de um conhecimento teórico-prático sobre a Intercompreensão, assente em conhecimentos transversais sobre as temáticas que lhe estão associadas.

Módulos Temáticos:

Módulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Descrição do Módulo

Neste módulo contactará com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e compreenderá a pertinência do tratamento pedagógico-didáctico do conceito de intercompreensão na educação em línguas, nomeadamente na promoção de uma atitude de abertura à diferença e de gosto por novas experiências comunicativas.

ACTO I dentro do módulo – Ao realizar este acto, contactará com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, reconhecendo as vantagens da sua preservação, identificando diferentes funções e estatutos para as línguas e reflectindo sobre as políticas linguísticas adoptadas.

Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural

Descrição do Módulo

Com vista a formar sujeitos capazes de trabalharem na escola o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, pretende-se levá-lo a tomar consciência das particularidades da comunicação intercultural, bem como a conceber e experimentar estratégias didáticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores.

ACTO I dentro do módulo – Ao realizar este módulo contactará com o conceito de comunicação intercultural, tendo oportunidade de reflectir sobre os obstáculos colocados por situações de comunicação intercultural e de meditar sobre as vias que os sujeitos encontram para os ultrapassar.

Módulo 3 – Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

Descrição do Módulo

Este módulo pretende salientar a importância que o conhecimento gramatical e a consciência (meta)linguística do falante desempenham na sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas. Para além de uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras, estes conhecimentos permitem uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre línguas.

ACTO I dentro do módulo – Este acto permitir-lhe-á contactar com as noções de língua, gramática e consciência linguística, passando pela identificação e reflexão sobre diferentes acepções desses conceitos numa dimensão interlinguística.

Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão

Descrição do Módulo

Procura-se levá-lo a analisar criticamente (as suas) práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e a desenvolvimento da competência de compreensão escrita nos seus alunos, prepará-los para a transferência de estratégias, nos domínios da leitura e compreensão de textos escritos.

ACTO I dentro do módulo – Neste acto contactará com o conceito de leitura e o conceito de intercompreensão numa relação com a leitura e a compreensão de textos escritos.

NOTA: As actividades das Sessões 2 & 3 foram seleccionadas pelas professoras em formação.

Sessões 4 & 5 – Acto II – O Sujeito e as Línguas

Guião de Actividades 2

(30 de Janeiro de 2003 & 06 de Fevereiro de 2003)

Neste guião são-lhe apresentadas as actividades propostas nos quatro módulos de formação ILTE (Módulo 1 – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural; Módulo 3 – Consciência Linguística e Gramática Pedagógica; Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão) relativamente ao ACTO II – O Sujeito e as Línguas, cujo objectivo, descrito no projecto ILTE, é levar o professor em formação a contactar com a intercompreensão em acção no contexto de cada módulo, colocando-o em contacto com as relações que os indivíduos desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos.

Instrução:

Procure relacionar o resultado da resolução das actividades deste guião com a sua Prática Pedagógica e com o tratamento da temática da Intercompreensão. Anote, no Glossário, os conceitos que considera relevantes para a compreensão do conceito de Intercompreensão. Por fim, defina Intercompreensão e reflecta sobre a sua relevância em situações de comunicação plurilingue.

Objectivo das sessões:

Pretende-se que, de acordo com os propósitos do ACTO II acima descritos, construa conhecimento teórico-prático sobre a Intercompreensão, assente em conhecimentos transversais sobre as temáticas que lhe estão associadas.

Módulos Temáticos:

Módulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Descrição do Módulo

Neste módulo contactará com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e compreenderá a pertinência do tratamento pedagógico-didáctico do conceito de intercompreensão na educação em línguas, nomeadamente na promoção de uma atitude de abertura à diferença e de gosto por novas experiências comunicativas.

ACTO II dentro do módulo – Este acto tem como objectivo a identificação do conceito de intercompreensão como uma estratégia de desenvolvimento do sujeito, capaz de lidar com a diversidade linguística e cultural.

Actividades propostas:

Cena 4 – A intercompreensão em cenários plurilingues

Esta cena permitir-lhe-á identificar a intercompreensão em acção.

- 1) Leia os excertos das entrevistas que lhe são apresentadas e identifique as várias estratégias de comunicação e/ ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues. Das estratégias identificadas, indique as que lhe parecem ser estratégias de intercompreensão.
- 2) Tente agora explicitar em que consiste a intercompreensão, salientando a sua importância para o diálogo com o Outro.

Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural

Descrição do Módulo

Com vista a formar sujeitos capazes de trabalharem na escola o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, pretende-se levá-lo a tomar consciência das particularidades da comunicação intercultural, bem como a conceber e experimentar estratégias didácticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores.

ACTO II dentro do módulo – Ao realizar este acto, contactará com diferentes tipos de situações de comunicação intercultural e analisará as suas condições de sucesso/insucesso. Reflectirá ainda sobre o seu perfil individual de comunicador intercultural.

Actividades propostas:

Cena 4 – Eu, em situação de comunicação intercultural

Esta cena proporciona-lhe a simulação de situações de comunicação intercultural, permitindo-lhe reflectir sobre o seu comportamento enquanto interlocutor.

- 1) Leia o excerto de uma situação de comunicação em Chat e liste as dificuldades de intercomunicação que experimentaria caso fosse interveniente no chat.
- 2) Como resolveria essas dificuldades? Liste as estratégias que pensa poderem ser utilizadas em situações deste tipo.

Módulo 3 – Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

Descrição do Módulo

Este módulo pretende salientar a importância que o conhecimento gramatical e a consciência (meta)linguística do falante desempenham na sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas. Para além de uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras, pretende-se atingir uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre línguas.

ACTO II dentro do módulo – Este acto permitir-lhe-á contactar com a noção de intercompreensão tal como é entendida no contexto deste módulo, procurando contribuir para que desenvolva uma atitude de auto-conhecimento face ao modo como aprendeu (ou aprende) línguas e como as procura ensinar.

Actividades propostas:

Cena 3 – Reflexão sobre a “inter-consciencialização” linguística

Nesta cena aperceber-se-á de que forma o conhecimento que possuía acerca da língua materna concorreu para o desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras aprendidas e vice-versa.

1) De que forma a sua língua materna concorreu para o desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras aprendidas e vice-versa? Para elaborar a sua resposta, consulte as cenas 1 e 2 do Acto II deste Módulo.

Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão

Descrição do Módulo

Este módulo pretende analisar criticamente práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita.

ACTO II dentro do módulo – Este acto procura levá-lo a reflectir criticamente sobre o modo como faz a abordagem da leitura e da compreensão de textos escritos nas suas aulas de línguas (Materna e Estrangeiras) e a tomar consciência do papel desempenhado, nesse processo, pela intercompreensão.

Actividades propostas:

Cena 3 – O papel da intercompreensão no desenvolvimento da competência de leitura e compreensão de textos escritos

Esta cena leva-o a reflectir sobre a possibilidade de transferir estratégias de leitura e compreensão de textos escritos da Língua Materna para as Línguas Estrangeiras e vice-versa e ainda entre Línguas Estrangeiras.

1) Liste, de acordo com as categorias indicadas, as estratégias a que recorre nas suas aulas de Língua Materna e/ou Língua Estrangeira para desenvolver as competências de leitura e compreensão de textos escritos dos seus alunos.

- estratégias que é possível transferir do ensino da Língua Materna para o ensino das Línguas Estrangeiras;

- estratégias que é possível transferir do ensino das Línguas Estrangeiras para o ensino da Língua Materna;

- estratégias que é possível transferir do ensino de uma Língua Estrangeira para o ensino de outra (ou outras) Língua (s) Estrangeira(s).

Opcional: Confronte as suas opções com as sugestões dadas por outros professores e pelos membros das várias equipas do Projecto ILTE, incluídas no material.

2) Escreva um comentário sobre a importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos. Poderá ter em conta os excertos incluídos no material.

- **Sessões 6 – Acto III – A Sala de Aula**

Guião de Actividades 3

(26 de Fevereiro de 2003)

Módulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural; Módulo 3 – Consciência Linguística e Gramática Pedagógica; Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão) relativamente ao ACTO III – A Sala de Aula, cujo objectivo, descrito no projecto ILTE, é ajudar o professor em formação a desconstruir práticas de sala de aula através da observação e da reflexão e, simultaneamente, a construir práticas inovadoras que, de algum modo, explorem a intercompreensão.

Instrução:

À medida que for realizando as actividades deste guião, reflecta sobre as possibilidades do tratamento da intercompreensão em contexto escolar. Anote, no Glossário, os conceitos que considera relevantes para a compreensão do conceito de intercompreensão.

Objectivo das sessões:

Pretende-se que, de acordo com os propósitos do ACTO III acima descritos, construa conhecimento teórico-prático sobre a Intercompreensão, assente em conhecimentos transversais sobre as temáticas que lhe estão associadas.

Módulos Temáticos:

Módulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Descrição do Módulo

Neste módulo contactará com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e compreenderá a pertinência do tratamento pedagógico-didáctico do conceito de intercompreensão na educação em línguas, nomeadamente na promoção de uma atitude de abertura à diferença e de gosto por novas experiências comunicativas.

ACTO III dentro do módulo – Este acto tem como objectivo ajudá-lo a construir práticas de sala de aula através da observação e da reflexão e a construir práticas que explorem a intercompreensão.

Actividades propostas:

Cena 4 – Biografia Linguística

Esta cena permitir-lhe-á reflectir sobre a importância da biografia linguística, como forma de conhecer a diversidade linguística e cultural na sala de aula.

1) Leia as biografias linguísticas apresentadas e explicita o contributo que podem dar para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos.

2) O que pode fazer com o material Biografia Linguística:

- na aula?
- escola?
- com que objectivos?

3) Como professor, qual a importância de realizar a sua própria biografia linguística? Que vantagens terá na aula?

(Poderá consultar o Portfolio Europeu - http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Languages/Language_Policy/default.asp#TopOfPage)

Cena 5 – Intercompreensão em acção

Esta cena tem como objectivo confrontá-la com actividades didácticas que promovam a intercompreensão.

1) Consulte os materiais apresentados de modo a contactar com actividades de intercompreensão realizadas nos vários níveis de ensino/aprendizagem de línguas.

2) Os professores que experimentaram actividades de intercompreensão em sala de aula preocuparam-se em avaliar o seu impacte junto dos alunos. Consulte o material apresentado e verifique os resultados obtidos. Que outras formas de avaliar a intercompreensão são possíveis? Explicita-as, justificando.

Módulo 2 – Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural

Descrição do Módulo

Com vista a formar sujeitos capazes de trabalharem na escola o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, pretende-se levá-lo a tomar consciência das particularidades da comunicação intercultural, bem como a conceber e experimentar estratégias didácticas que mobilizem e rentabilizem os repertórios verbais já adquiridos pelos alunos em experiências de linguagem anteriores.

ACTO III dentro do módulo – Este acto procura ajudá-lo a construir práticas de sala de aula que explorem a intercompreensão e a competência de comunicação intercultural.

Actividades propostas:

Cena 2 – Experiências de formação de professores para a competência de comunicação intercultural

Pretende nesta cena reflectir sobre as implicações do conceito de competência de comunicação intercultural para a formação de professores de línguas.

1) Tenha em conta o perfil de comunicador intercultural de Byram, disponível nos materiais. Considerando as dimensões do modelo, indique as qualidades próprias de uma professor que visa o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus alunos.

Módulo 3 – Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

Descrição do Módulo

Este módulo pretende salientar a importância que o conhecimento gramatical e a consciência (meta)linguística do falante desempenham na sua capacidade de compreensão das línguas e das culturas. Para além de uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras, pretende-se atingir uma maior flexibilidade na transferência e na articulação entre línguas.

ACTO III dentro do módulo – Este acto permitir-lhe-á observar e analisar algumas actividades de reflexão sobre a língua, incentivando-o a recorrer a abordagens semelhantes, a fim de desenvolver a intercompreensão.

Actividades propostas:

Cena 1 – Observação de uma actividade de reflexão

Ao observar e analisar alguns dados recolhidos sobre uma actividade de reflexão linguística, pretende-se que reflecta sobre modos de construir práticas deste tipo em sala de aula.

1) Observe o Questionário Individual passado numa escola secundária da zona de Aveiro, no ano lectivo de 2000-2001, a alunos de Alemão dos 10.º e 11.º anos (nível 1 e 2). Consegue identificar diferentes etapas nas questões levantadas? Que conhecimentos poderão ser testados neste tipo de actividades?

Cena 3 – Construção de uma actividade

Pretende-se que, partindo de uma dada situação ou problema, seja capaz de construir uma actividade didáctica.

2) Partindo do texto Bruno, disponível nos materiais, construa uma actividade de reflexão metalinguística.

Módulo 4 – Estratégias de Leitura e Intercompreensão

Descrição do Módulo

Este módulo pretende analisar criticamente práticas pedagógicas relativas à abordagem da leitura e ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita.

ACTO III dentro do módulo – Este acto procura levá-lo a construir práticas pedagógicas renovadas no domínio da abordagem da leitura e da compreensão de textos escritos e a prepará-lo para rentabilizar o capital de conhecimentos adquiridos pelos seus alunos neste âmbito específico.

Actividades propostas:

Cena 1 – Delimitação de uma prática pedagógica renovada em leitura e compreensão de textos escritos fazendo apelo à intercompreensão

Esta cena levá-lo-á a definir estratégias para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos por parte dos seus alunos, fazendo apelo à intercompreensão.

1) Tendo em conta toda a informação recolhida anteriormente (através de todas as actividades que já realizou ao percorrer este módulo):

- seleccione material a explorar em aulas de língua (Materna ou Estrangeira) [pode, eventualmente, utilizar material que já tenha explorado nas aulas leccionadas por si];
- defina estratégias para explorar esse material, em termos de desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos dos seus alunos, fazendo apelo à intercompreensão;
- justifique o recurso a essas estratégias.

2.1. Guião de Apoio ao Desenvolvimento dos Projectos de Investigação-Acção

Guião de Apoio ao Desenvolvimento do Projecto de Investigação-Acção sobre Intercompreensão

Com este guião, pretende-se fornecer instrumentos teóricos e metodológicos que a ajudem na conceptualização, desenvolvimento e avaliação do projecto de investigação-acção sobre a *intercompreensão*.

Parte I

Breve contextualização: a importância da Investigação-Acção

Wallace define *investigação-acção* como:

“a way of reflecting on your teaching [...]. It is done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be” (Wallace, 1998: 4).

“Action research involves the collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice. This is done so that we can reflect on what we have discovered and apply it to our professional action. [...] This is a loop process, in the sense that the process can be repeated (reframing problem, collecting fresh data, rethinking our analysis, etc.) until we have found a solution that satisfies us” (Wallace, 1998: 16-17).

A Investigação-Acção (I-A), considerada por Elliott (1990) como a investigação ideal para o contexto escolar, está intimamente associada ao conceito de professor-investigador (Stenhouse, 1975), que pressupõe um profissional que seja capaz de investigar a própria prática, e de, na linha de Schön (1983, 1987), reflectir sobre, na e para a acção. Por outras palavras, falamos de professores capazes de uma reflexão auto dirigida, isto é, de examinarem as situações onde estão imersos e de encararem a profissão como uma profissão de aprendizagem (Day, 2001), numa lógica de desenvolvimento profissional.

É, assim, acentuada a relação entre investigação, reflexão e desenvolvimento profissional, isto é, entre professor-investigador, professor reflexivo e prática reflexiva. Tal como Schön salienta: “When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context” (1983: 68). Parece-nos relevante ressaltar, então, que uma investigação sistematizada, ou a adopção de uma postura de auto-análise e questionamento constantes, terá um papel determinante no desenvolvimento, aperfeiçoamento da competência de ensinar, na medida em que propiciará a construção de conhecimento profissional, “um conhecimento específico, ligado à acção”, estando assim implicado “um ponto de vista dialéctico da teoria e da prática, da investigação e da acção” (Gonçalves, 1999: 3).

A Investigação-Acção como estratégia de formação

O enfoque concedido à I-A como estratégia de formação vai ao encontro de considerações e recomendações, nomeadamente de grupos de trabalho do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portugueses) (1997, 2000), do extinto INAFOP (Instituto nacional de Acreditação da Formação de Professores) e de estudos realizados no âmbito da Formação de Professores (Canário, 2002: 51-53; Alarcão, 2001a), onde se alerta para a importância de se articular a (formação para a) investigação com as várias componentes curriculares, nomeadamente a Prática Pedagógica, como um modo de iniciar os futuros professores à investigação e de desenvolver as competências necessárias para tal. Alarcão (2001b) acentua, ainda, a importância de os futuros professores realizarem sozinhos ou, preferencialmente, em grupo pequenos ensaios de investigação, como modo de apropriação activa de conhecimentos. Por palavras suas, “A capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós. E é bom que, desde o primeiro momento, habituemos os nossos alunos a reflectirem sobre o seu currículo pessoal, a sua aprendizagem, o seu projecto de alunos que querem vir a ser professores” (pp. 28-29).

É neste quadro teórico que a I-A tem vindo a ser considerada como uma estratégia de formação, em especial em situação de estágio pedagógico, isto é, num contexto de Supervisão, na medida em que, tal como Moreira, Vieira & Marques (1999) nos dizem, se caracteriza pela sua dinâmica cíclica de acção-reflexão (o questionamento sistemático da prática filtrado pela reflexão conduz a que os resultados da reflexão se transformem em praxis). Além disso, é realizada pelo próprio professor, que se debruça sobre um problema específico da sua prática, implicando “um envolvimento directo do professor em formação na resolução dos seus problemas práticos, usando os resultados obtidos para a melhoria/ inovação pedagógicas”. À investigação-acção é, ainda, intrínseco um ciclo avaliativo - planificação, acção, observação e reflexão: “pela reflexão sistemática, apoiada num processo constante de recolha e análise de informação educativa, se intensifica a prática reflexiva de auto e hetero-avaliação, própria do estágio, em favor de uma maior consciencialização e responsabilização face à acção, tendo-se como meta final a promoção da autonomia profissional do futuro professor” (pp. 4-5). Estas características são, deste modo, propiciadoras de construção de conhecimento e parecem ir ao encontro do perfil do professor estagiário de línguas adoptado pela Universidade de Aveiro (2002/2003).

A dinâmica cíclica da I-A pode ser espelhada pelo que se denomina de Espiral da Investigação-Acção (Moreira, Vieira, Marques, Paiva & Branco, 2002: 76):

- (Re)Delimitação do problema/interesse temático,
- Definição das questões/objectivos de investigação,
- Desenvolvimento de estratégias de intervenção,
- Recolha e análise da informação,
- Interpretação dos resultados,

um eixo estruturador do seu projecto de I-A.

A Investigação-Acção e a Intercompreensão

Andrade & Moreira (2002) dizem a propósito da intercompreensão:

“A intercompreensão, componente indispensável de uma competência plurilingue, engloba uma capacidade de estabelecer pontes entre línguas e culturas e uma abertura e curiosidade face a novas experiências comunicativas. Desta forma, a intercompreensão pode ser uma solução para o encontro intercultural entre falantes de diferentes línguas, exigindo aos professores de línguas, materna e estrangeiras, um trabalho colaborativo no sentido do desenvolvimento de uma competência comunicativa mais global, capaz de permitir a participação no processo de construção de uma Europa e de um mundo mais aberto ao diálogo e mais respeitador de diversas formas de expressão e de cultura”.

Dado que um dos propósitos do nosso projecto de investigação é levar os professores estagiários a construir conhecimento didáctico e profissional sobre a temática da intercompreensão, assumimos a I-A como uma estratégia de formação (e de aprendizagem) que os poderá levar à passagem de um conhecimento declarativo e processual, de cariz mais teórico, iniciado na Didáctica Curricular e aprofundado no *Percurso de Formação sobre Intercompreensão* (PFI), para um conhecimento contextual e estratégico (Alarcão, 1996), ou seja, mais prático, sobre a intercompreensão e temáticas associadas.

Assumindo que o saber profissional do professor é um saber prático, “integrador de saberes declarativos, processuais e contextuais em contínua renovação” (Moreira, Vieira & Marques, 1999: 2), acentuamos a importância da reflexão e da *experimentação* como espaços de (re)construção de conhecimento.

Assim, a I-A considerada como uma estratégia de desenvolvimento profissional é, no nosso caso específico, tida como uma estratégia de formação que poderá levar os professores à construção de conhecimento sobre a intercompreensão, conhecimento este que, do nosso ponto de vista, poderá levar a um melhor desempenho profissional e a uma melhor gestão curricular em línguas, tendo em mente que a postura investigativa do professor tem surgido associada a questões de desenvolvimento curricular e a capacidades de concretização curricular por parte dos professores. Stenhouse considerava que os professores eram os grandes gestores curriculares, tal como Roldão os tem considerado como profissionais do currículo (Roldão, 2000a/b), e que uma competência efectiva para ensinar dependeria da capacidade que os professores demonstrassem para investigarem a sua prática (Alarcão, 2001: 23).

Adoptando o pressuposto de que um professor de línguas com conhecimento didáctico sobre a intercompreensão será capaz de uma gestão curricular em línguas mais abrangente e integradora, e que terá um melhor desempenho pedagógico-comunicativo (enquanto sujeito-falante), consideramos que uma experiência de investigação-acção com a Intercompreensão, no âmbito do estágio, baseada na interacção e cooperação entre as professoras-estagiárias, poderá possibilitar um conhecimento profissional comum que apoiará o início da construção de um conhecimento individual próprio sobre a temática, através de diálogos e partilha de experiências e

reflexões. Tal como Ebbutt & Elliott (1991) destacam, a I-A gera uma teoria prática pela articulação que estabelece entre a teoria e a acção.

Considerações metodológicas


Após a breve contextualização acerca da I-A, consideramos importante tecer algumas considerações acerca dos métodos ou técnicas de investigação, a que poderá recorrer para recolher dados que sustentem o trabalho de análise e reflexão a efectuar.

Dado a brevidade da experiência de investigação proposta, indicaremos apenas os métodos que nos parecem mais apropriados ao desenho do seu projecto de investigação-acção, não querendo com isto limitar o recurso a outros que lhe pareçam relevantes.

Para a realização do seu estudo poderá recorrer a métodos quantitativos (tratamento estatístico, por exemplo) e/ou a métodos qualitativos (análise exaustiva e interpretativa de cada situação), recorrendo para tal a diferentes tipos de estratégias de observação, tais como o inquérito por questionário ou por entrevista, o estudo de caso (a observação e análise de um ou mais sujeitos, por exemplo, de um ou mais alunos de uma turma), recolha de documentos (por exemplo, fichas de reflexão dos alunos, ...), etc.

Ao longo do seu projecto poderá ainda adoptar uma das seguintes posturas de investigação/observação: individual e/ou colaborativa. Na primeira, poderá recorrer a notas de campo ou a um diário de bordo, onde anota impressões, reflexões não estruturadas a propósito daquilo que vai observando. Estas anotações poder-lhe-ão ser úteis numa fase posterior de análise e de reflexão crítica e mais sistematizada acerca dos resultados que obtiver. Na segunda, poderá pedir a colaboração de colegas seus (por exemplo, a presença deles numa aula como observadores que efectuem algum tipo de registo, ...).

O quadro que lhe é apresentado de seguida poderá ajudá-lo a uma tomada de posição quanto às técnicas a utilizar no seu projecto:

Técnica de Investigação	Atractividade				
	++				-
Diário	5	4	3	2	1
Observação: gravada (áudio ou vídeo)	5	4	3	2	1
Observação: individual / colaborativa	5	4	3	2	1
Entrevistas	5	4	3	2	1
Questionários	5	4	3	2	1
Estudo de casos	5	4	3	2	1
Outros ...	5	4	3	2	1

(Adaptado de: Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, CF-15-638, que poderá consultar para mais informação, já que o autor tece algumas considerações e faz sugestões que a poderão orientar).

Parte II

Descrição Processual do Projecto de Investigação-Acção

O *Projecto de Investigação-Acção* (PI-A), centrado na temática da Intercompreensão, deverá ter como ponto de partida um problema da sua actuação como professora de línguas ou da aprendizagem dos seus alunos. O PI-A deverá ser encarado como um **projecto do grupo de estágio**, desenvolvendo-se, assim, **colaborativamente**, e nas respectivas turmas.

Como poderá estar, então, organizado?

São-lhe dadas duas possibilidades de organização do PI-A, tendo em conta a dinâmica característica da Investigação-Acção:

Hipótese A – Nesta hipótese, o seu projecto encontra-se organizado em 1 fase, que engloba 4 etapas: Etapa Preliminar, Etapa da Planificação, Etapa da Acção e Etapa da Avaliação.

Hipótese B – Nesta hipótese, o seu projecto encontra-se organizado em 2 fases, que compreendem 3 etapas cada uma: Etapa Preliminar (apenas fase 1), Etapa da Planificação, Etapa da Acção e Etapa da Avaliação (Intermédia, na fase 1, e Final, na fase 2).

Avaliação e Relatório finais do projecto

Independentemente da hipótese seleccionada, o projecto deverá ser alvo de dois tipos de **avaliação final**: a) **conjunta** (sendo um projecto de grupo espera-se uma reflexão e avaliação conjuntas, onde é descrito o processo de desenvolvimento e são expostas as conclusões alcançadas, ...), e b) **individual** (ou seja, uma reflexão individual centrada nos contributos deste projecto para a sua formação profissional e para a construção da sua identidade como professora de línguas).

O **Relatório do Projecto de I-A**, fase última do seu projecto, estará dividido em **duas partes**, interligadas com o tipo de avaliação já explicitada. **Parte I** - descrição do desenvolvimento do projecto: *introdução*, onde descreverá o tópico (tema) que escolheu, os objectivos,...; *metodologia*, onde relatará de forma pormenorizada o que foi feito, o porquê e o como (aqui ser-lhe-ão úteis os instrumentos propostos das Fases 1 e 2); *interpretação dos resultados*. Por fim, tecerá as *conclusões* que considerar mais pertinentes. Deverão ser anexadas todas as planificações e os

materiais utilizados. **Parte II** – está intimamente relacionada com a *reflexão e a avaliação individuais* (podendo para tal, recorrer ao **Guia de Auto-Avaliação do Projecto**).

Descrição dos Procedimentos por Fases e Etapas

Fase 1 (Hipóteses A e B)

A Fase 1 inicia-se com uma **Etapla Preliminar** ou preparatória, onde, através do **Plano de Acção**, fará uma primeira reflexão acerca do projecto a conceber, reflexão essa que deve articular com a temática da Intercompreensão e com um aspecto problemático com se que tem vindo a deparar. Nesta etapa, procede-se à delimitação do tema e/ou das questões de investigação a tratar e, consequentemente, dos objectivos a alcançar e das estratégias a utilizar. Trata-se, em síntese, de uma primeira calendarização do projecto (cf. **Tabela – Calendarização do Projecto**).

Plano de Acção
<u>Identificação</u>
Nome: _____
Escola: _____ Turma(s) (Ano e Disciplina): _____
1. TEMA
Questão 1. Que problema prático tenho eu para resolver? Que aspecto da minha prática pedagógica/actuação me preocupa? Que componente da aprendizagem dos alunos quero melhorar?
Questão 2. Quais são as razões que me levam a desejar trabalhar sobre este aspecto?
2. QUESTÕES de INVESTIGAÇÃO
Questão 1. Que necessito/desejo saber? Que perguntas poderei colocar e às quais poderei dar resposta? É possível encontrar resposta para elas?
3. OBJECTIVOS
Questão 1. Que objectivo(s) posso definir para o meu projecto?
4. ESTRATÉGIAS de INTERVENÇÃO
Questão 1. O que é que eu vou fazer durante a minha experiência? E as minhas colegas?
Questão 2. O que vão os alunos fazer? Que alunos (turma) participarão?
Questão 3. Quanto tempo vou gastar neste trabalho? Como vou organizá-lo?

5. RESULTADOS

Questão 1. Que resultados espero eu obter desta experiência?

(Nota - Formato adaptado de: Moreira, Vieira, Marques, Paiva e Branco (2002). *A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho*. (doc. policopiado); Alarcão (1999). *A construção do meu plano de investigação*. in ILTE, Módulo 4, Acto III, Cena 3.)

Tabela
Calendarização do Projecto

Fase	Etapas	Duração
		Março – Maio (Junho)
		Duração total: ____ semanas
1 (2)	Planificação	
	Etapa da Acção	
	Etapa da Reflexão-Avaliação	
	Relatório do Projecto	

Após a etapa preparatória pode passar-se à **Etapa de Planificação**, isto é, à preparação para a acção: escolha da estratégia didáctica a usar, definição dos objectivos específicos, descrição do procedimento a seguir e concepção dos materiais necessários. Tratando-se de um projecto de investigação-acção, deve ainda prever a informação a recolher (alunos, orientadoras, colegas, etc.) e o modo como o fará.

A **Etapa da Acção** consta na execução/implementação do que delineou na etapa anterior. No fim de cada aula deverá reflectir sobre a sua acção.

Passa, assim, para a **Etapa de Reflexão-Avaliação**. Para tal deverá recorrer ao **Guia de Avaliação das Estratégias**. Com esta etapa termina o ciclo do seu PI-A (o primeiro, no caso da Hipótese B).

Guia de Avaliação das Estratégias

Data de Entrada: ____ / ____ / ____

Data de Implementação: ____ / ____ / ____ a ____ / ____ / ____

Professora: _____

Projecto (tema ou título): _____

ESTRATÉGIA (DIDÁCTICA)

(indicação da estratégia usada)

REFLEXÃO

1. Eficácia da(s) estratégia(s) usada(s) face aos objectivos traçados e aos resultados alcançados
2. Interpretação da informação obtida e sua relevância face aos objectivos do projecto
3. Problemas encontrados e possível interpretação
4. Intenções para intervenções futuras

Atenção: Não é necessário seguir a ordem traçada. Pode ainda abordar outros aspectos que sejam considerados importantes.

(Nota: Formato adaptado de: Araújo e Sá, Martins & Veiga (1999). Brochura intitulada *Materiais de apoio ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção*).

Fase 2 (Hipótese B)

Nesta fase repetem-se os passos tomados na Fase anterior.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. Isabel & MOREIRA, Gillian (coord.) (2002). *ILTE – Intercomprehension in Language Teacher Education. Intercompreensão na Formação de Professores de Línguas*. Brochura bilingue. Aveiro: Universidade de Aveiro/DDTE.

ALARCÃO, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de Formação de Professores. In: Alarcão, Isabel (org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE, pp. 9-39.

ALARCÃO, Isabel (coord.) et al (1997). *A Formação de Professores no Portugal de Hoje*. Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, disponível em <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ponte>.

ALARCÃO, Isabel (2001a). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

ALARCÃO, Isabel (2001b). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?. In: Campos, Bártolo Paiva (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP, pp. 21-30.

CANÁRIO, Rui (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. In: Afonso, Natércio & Canário, Rui. *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora/INAFOP, pp.37-63.

CIFOP/UA (2002/2003). *Perfil do Professor Estagiário de Línguas (Português, Alemão, Francês, Inglês)*; & Anexo (Indicadores/Evidências dos Referentes de Observação), (doc. policopiado).

EBBUTT & ELLIOTT (1991). ¿Por qué deben investigar los profesores? In: Elliott, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata (trad.), pp. 176-185).

ELLIOTT, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata (trad.).

GONÇALVES, Lucília Leite (1999). A Investigação-Acção como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de Inglês Língua Estrangeira. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

MOREIRA, M.^a Alfredo, VIEIRA, Flávia & MARQUES, Isabel (1999). Investigação-Acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOREIRA, M.^a Alfredo, VIEIRA, Flávia, PAIVA, Madalena & BRANCO, Graça (2002). A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In: Oliveira, Clara, Amaro, João & Sarmento, Teresa (orgs.). *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-76.

PONTE, João Pedro (coord.) et al (2000). *Por uma Formação Inicial de Professores de Qualidade*. Documento de trabalho da Comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores (doc. policopiado).

ROLDÃO, M.^a Céu (2000a). *Os desafios da profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

ROLDÃO, M.^a Céu (2000b). *Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.

SCHÖN, Donald (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.

SCHÖN, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco and Oxford: Jossey-Bass Publishers.

WALLACE, Michael (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo B – 3

Sessões de formação (Fase 1)

As **Partilhas** (transcrições das interacções)

Sessão 2.....	213
Sessão 3.....	235
Sessão 4.....	254
Sessão 5.....	265
Sessão 6.....	275

Legenda:

Intervenientes

I = Investigadora/Formadora

AL, CL, ES, JO, T, R, S, D = professoras em formação

PF = professora em formação

Convenções da transcrição – cf. Anexo D-2

3.1. As *Partilhas*: interações (transcrições)

Sessão 2

Acto I – O Mundo das Línguas e das Culturas

(09 de Janeiro de 2003)

N.º de intervenções: **01-188**

[...] organização, no quadro, das actividades realizadas na primeira parte da sessão (esquema geral do percurso global das professoras em formação)

(01) I [...] a pessoa / por exemplo/ imagina como é que <IND> a... falar sobre... uma primeira actividade [...] apresenta a actividade/ o que é que tinha que fazer/ por outras palavras/ a apresentação da actividade e diz... a reflexão que fez// eu gostaria que as outras pessoas fossem dando a opinião/ embora seja uma coisa/ vocês não leram os textos/ não viram o que era para fazer/ não é <IND> em relação ao módulo um cena dois/ vamos começar pelos Estados Unidos/ quem é que fez?

(02) AL ahm eu tinha que ler um texto acerca do *spanglish*(inglês)/ uma comunidade nos Estados Unidos que fala espanhol/ uma comunidade de porto-riquenhos que fala espanhol e inglês/ nas ruas/ não é uma língua/ é uma espécie de dialecto/ que nem sequer está institucionalizado/ e depois tinha que registar/ portanto/ qual era a situação/ e comentar tendo em conta o panorama linguístico dos Estados Unidos/ eu acabei por fazer uma análise/ que associei a um caso específico dos Açores e da Murtosa/ por causa de um trabalho que efectuámos no ano passado/ e que/ em que se verifica de certa forma se verifica uma mistura semelhante a esta/ entre o português e o inglês/ neste caso o *spanglish* verifica-se num país que recebe os imigrantes/ portanto/ os Estados Unidos/ no caso da Murtosa e dos Açores/ verifica-se o contrário/ as pessoas vão para um país e depois regressam e trazem com eles uma série de expressões e de termos em inglês/ assim muito brevemente o que estes autores os vários autores que aqui são mencionados referem é que o spanglish é uma mistura de espanhol e de inglês/ mas que não é considerado como uma língua ou uma linguagem/ mas como uma identidade deferente/ isto é/ a maneira de eles se expressarem revela uma vivência diferente das outras pessoas/ porque remetem a sua origem porto-riquenha/ e outra que resulta da sua experiência nos Estados Unidos/ e que acabam por criar uma espécie de código entre eles// que para já não se encontra institucionalizado/ e que segundo eles/ só alguns eruditos ou pessoas mais/ mais “dentro do assunto” considerarem que isso é de facto uma língua importante/ que merece ser institucionalizada// dizem também que normalmente estas misturas entre spanish português ou espanhol e inglês pode ser entendida como um abastamento da linguagem/ portanto um fugir às regras/ às normas/ ahm quanto a isto/ e fando no caso da Murtosa e dos Açores/ eu acho que a necessidade das pessoas emigrarem levou-os a incorporar uma uma série de termos que estão relacionados com a

sua vivência/ por exemplo no caso dos Açores tem mais a ver com a actividade da caça da baleia/ no caso da Murtosa verifica-se termos gerais/ que dizem respeito portanto à vida activa// e que é resultado experiências aos mais diversos níveis/ são pessoas que vão para pescar/ para trabalhar em fábricas/ vão para outros sítios// acho muito interessante o facto de eles dizerem que// compararem esta situação ao *jazz*/ como <IND> portanto/ as pessoas apropriam-se de uma determinada ahm <IND> conhecimento ou língua e depois adaptam à sua própria realidade ahm // mais/ isto é algo natural/ eles dizem que as pessoas podem falar com/ as pessoas têm a liberdade de falarem como querem// e ahm portanto/ eu acho que isto revela a abertura dos povos em relação às outras culturas e/ e... e situações/ porque caso contrário/ se não quisessem estar abertos não falaria inglês/ no caso deste porto-riquenho/ não falaria inglês/ e no caso dos portugueses não teriam incorporado na sua língua o inglês/ ahm para além disso também acho que é importante uma situação/ para além de incorporarem o inglês mantêm a sua identidade/ portanto esta/ esta forma de falar nas ruas acaba por ser uma nova identidade/ eles criam uma identidade própria de acordo com a sua vivência// ahm// achei importante também o facto de eles referirem que esta hibridação do inglês com o espanhol é um modo de a tornarem em algo mais familiar/ portanto esta é uma necessidade das pessoas// de conhecerem novas coisas e de adoptarem uma nova linguagem/ para se sentirem em casa/ os portugueses nos Estados Unidos falam português misturado com o inglês// é uma necessidade de se sentirem ahm sentirem que algo lhes pertence// ahm relativamente àquilo que me era pedido/ em relação ao panorama linguístico dos Estados Unidos/ e após analisar as várias línguas faladas ahm eu sei que isto é uma característica/ o facto de os Estados Unidos serem fundados no multiculturalismo/ um país fundado com vários povos/ espanhóis/ chineses/ franceses/ alemães/ italianos/ e que se torna particularmente evidente em Nova Iorque/ onde se vê por exemplo// a **chinatewn**(inglês)/ a **little italy**(inglês)/ onde existem comunidades específicas/ portanto ahm // penso que é isto

- (03) I ahm então em termos de... que paralelo é que vocês podem estabelecer aqui entre a língua/ e a identidade ahm para as pessoas?
- (04) JO <IND> não é preciso se calhar ser um **native speaker**(inglês)// para conseguirmos comunicar através dessa língua/ para a adoptarmos até como nossa// eu acho que a língua é um elemento essencial para nos sentirmos adaptados à comunidade/ na qual estamos inseridos/ e o facto de quer os porto-riquenos quer os portugueses inserirem o inglês na/ no português é uma maneira de se sentirem integrados nessa comunidade
- (05) AL para além disso/ eu acho que é de reiterar/ isto acaba por demonstrar que eles criam uma nova identidade/ por exemplo eu não emigrei para os Estados Unidos/ não adoptei esses termos/ tenho uma identidade completamente diferente das pessoas da minha terra que foram e que vieram/ e cuja experiência marcou/ têm uma identidade

completamente diferente/ a experiência deles vai ser diferente da minha/ são pessoas mais enriquecidas nesse aspecto/ daí que tenham adquiridos os tais termos/ portanto a língua reflecte essa mesma vivência/ eu penso portanto que o mesmo acontecerá aos imigrantes de Leste que/ depois de terem estado aqui/ quando regressarem vão levar uma língua diferente/ provavelmente vão começar a incorporar termos portugueses/ espanhóis/ dos países em que estiveram// e ahm reflectem também identidade diferente/ já não são só/ ahm da nacionalidade deles/ mas também já têm elementos da nossa nacionalidade/ da nossa cultura e tradição

- (06) I vocês que estiveram em França/ vou-me referir agora mais a vocês// vocês ahm ouvindo a vossa colega a falar desta realidade identificam-se com ela?
- (07) S eu propriamente não/ mas os meus pais/ em casa/ lá em casa/ em casa e não só/ mas/ totalmente inconsciente/ eles falam uma língua// que... eu entendo/ porque conheço o francês e o português/ mas pessoas mesmo portuguesas às vezes não percebem muito bem certas palavras que eles/ utilizam/ porque são palavras mesmo/ inventadas/ adaptadas/ não são palavras portuguesas nem francesas/ que são entendidas por emigrantes portugueses que vivem/ lá em França// e
- (08) I pois é/ vocês acham que... em que medida é que acham que/ a vossa colega já falou que/ ahm o *spanglish*(inglês) não é considerado uma língua/ não é?/ ainda não é considerado/ há/ ao longo/ nesse mapa que vocês puderam eventualmente visitar// havia por exemplo ne.../ outros países onde... houve línguas que foram/ foram surgindo da mesma maneira que surgiu ahm o *spanglish*(inglês)// agora coloquem-se no vosso papel de professoras/ não é+/ e imaginem que têm um aluno nesta situação// ou seja/ um aluno que fale uma língua/ mas que incorpore na sua língua termos de línguas ahm de países onde ele tenha estado+
- (09) S a mim já me aconteceu numa aula/ várias vezes já me aconteceu// utilizar/ recorrer a palavras francesas numa aula de Português/ e os alunos ficarem assim a olhar para mim// ó stora/ o que é que isso quer dizer?/ ai/ enganei-me/ essa palavra é uma palavra francesa/ quando é assim eu explico/ olha/ disse/ disse determinada coisa porque/ derivado ao francês/ diz-se assim em francês e depois eles ficam a perceber o que significa essa coisa
- (10) T eu tenho um aluno que veio da Venezuela/ e por vezes a falar usa palavras/ espanholas e... eu acho que se pode aproveitar isso para se ensinar aos/ aos outros alunos/ as palavras que ele disse/ para eles ficarem a saber como é que se diz/ já aconteceu por exemplo o quadro/ ele dizer se podia ir apagar o *pizarrón* ou... penso que é assim/ e os alunos ficaram a saber como é que se dizia quadro em espanhol/ penso que não foi mal
- (11) I portanto consideram que isso é de aproveitar
- (12) T é
- (13) I OK./ e já pensaram como?

- (14) **PFs** <SIL>
- (15) **I** bom/ vamos passar à actividade seguinte/ porque no fundo penso que acabam por trazer realidades que são de algum modo semelhantes/ portanto África do Sul
- (16) **AL** eu posso apresentar as duas ao mesmo tempo/ porque...
- (17) **I** podes/ sim
- (18) **ES** OK./ eu escolhi fazer as actividades destes dois países/ da África do Sul e da Índia porque são países que (apresentam grande diversidade em termos) de religião/ raças/ línguas e culturas// e... em relação à Índia/ dizia a actividade/ caracterize a situação indiana de acordo com o autor/ Salman Rushdie/ tinha que ler um excerto do livro ahm *the riddle of midnight*(inglês) de Salman Rushdie/ e depois tinha então que complementar aquilo com os textos *Índia* e *English in Índia*(inglês)/ Salman Rushdie diz que ahm a Índia é um país sem união/ um país em que há uma grande... balcanização ahm a palavra que ele usa é *balcanization*(inglês) para se referir à Índia/ porque existem várias religiões/ raças e/ e culturas// e portanto existe uma grande multiplicidade e heterogeneidade no país// ele diz que isso deve-se principalmente à parte de/ de não haver ideologias comuns entre a população/ do país/ e que é exactamente isso que leva a haja uma/ uma grande divergência de opiniões/ e de direitos// e portanto não há um nacionalismo/ um nacionalismo no país// ahm isto tendo em conta aquilo que o autor refere/ depois no texto... Índia ahm// este texto reflecte automaticamente que há uma grande diversidade linguística/ na Índia/ que há várias línguas utilizadas ahm no país/ e que o povo indiano é um povo muito pouco plurilingue/ tem uma certa relutância em aceitar novas línguas/ e mesmo nos textos oficiais a língua é obviamente <IND>// ahm depois no outro texto *English in Índia*(inglês) ahm é referido ahm é referido basicamente a importância e o grande prestígio que o inglês tem/ que esse prestígio ahm exactamente por o inglês ter esse prestígio que o hindu não consegue ultrapassar/ não consegue sobrepor-se ao inglês// e...// e/ e outra das razões que faz do Inglês/ a continuar a ter importância no país é pelo/ pelo facto de ser uma língua neutra/ que não vem pôr em causa ahm a diversidade linguística do país// por ter exactamente essa diversidade e vários povos <IND> outro aspecto que também é referido por Salman Rushdie é que ahm <IND> existe/ aquela heterogeneidade e diversidade só se poderá (contornar) de facto/ como os outros textos já referiram/através do inglês//
- (19) **I** posso intervir?
- (20) **ES** ah!/ desculpe
- (21) **I** não há problema/ é só acerca de um comentário ao primeiro texto que tu falaste/ é que... a Índia não tem unidade/ em termos de ahm a ideia ahm apesar de que/ é assim/ a ideia com que eu fiquei do texto/ li-o agora também a primeira vez// foi que// a Índia de facto é um país onde existem VÁRIAS línguas/ quinze línguas maioritárias e uma série de outras minoritárias// ahm onde obviamente por questões de colonização ahm o

- inglês tem uma forte influência/ não é? mas/ a ideia com que eu fiquei por acaso foi que// ahm essa diversidade/ é que constituía precisamente a unidade da Índia//
- (22) **AL** sim/ não há unidade na mentalidade das pessoas/ não no país em si/ as pessoas/ a maior parte das pessoas não deixa que exista essa unidade linguística deles
- (23) **I** e acham que é necessário/ agora abrindo a questão/ acham que é de facto necessário que haja uma unidade linguística no país? // para que as pessoas de sintam indianas?
- (24) **PFs** <SIL>
- (25) **I** imaginem que estão na Índia/ e que falam/ por exemplo/ vocês todas/ vivem na Índia/ cada uma de vocês fala uma das línguas que lá existem/ não é?/ ahm vão deixar de se sentir indianas?/ porque uma das coisas que se fala no texto é precisamente a questão do nacionalismo// e que é de facto <IND> porque diz que o nacionalismo é que é o perigo/ em relação à Índia ahm porque isso de algum modo/ a ideia que aqui aparece associada ao nacionalismo é a ideia de uniformidade/ de igualdade em termos de... não sei que alguém fez a actividade do/ da França/ que fala do menino que// que fala do menino que está na escola e tem que.../ tem uma banda/ e há um menino árabe que quer entrar para a banda/ é o **vive la France*(francês)*/ se não estou em erro/ o texto/ quer entrar para a banda/ mas porque ele é diferente/ não é **pareil*(francês)* ahm ele não quer/ então os outros dizem/ então por que é que não queres?/ porque ele não fala francês/ por exemplo// ahm e então eles perguntam/ mas então é necessário que os familiares falem francês/ olha o meu avô não fala francês/ portanto eu também não faço parte da tua banda/ até que o miúdo fica sozinho/ é o único na escola/ penso que é essa a história/ do que eu me recordo/ isto pode-se interligar um pouco com este texto também/ não é?/ se calhar/ queria saber a vossa opinião ahm o que é que vocês acham acerca disso/ de haver várias línguas num mesmo país?/ de... se calhar nem toda a gente se entender/ mas em termos de pertença/ o que é que isso pode significar?
- (26) **AL** eu penso que <IND> a comunicação intercultural// ahm mas se as pessoas se mentalizarem de que a diferença não tem propriamente a ver com a pertença e a identidade/ lá está/ podemos até falar várias línguas mas sentirmo-nos identificados com um determinado país/ se as pessoas considerarem que mesmo dentro de uma língua/ as pessoas não se entendem/ por vezes/ há pessoas diferentes/ diferentes formas de estar e de ser/ então eu acho que não fará diferença/ fará diferença se as pessoas considerarem que a sua língua é melhor que a outra/ e que a sua língua é representante do país/ acharem isso/ de resto se as mentalidades forem no sentido de/ de// é uma realidade/ é uma realidade/ as diferenças linguísticas/ mas pertencemos todos ao mesmo país/ temos provavelmente até uma cultura muito semelhante ahm provavelmente raízes ahm históricas iguais/ a questão é que em termos linguísticos diversifica-se// eu penso que não será um perigo

- (27) **C** mas por exemplo/ no caso da Índia ahm no caso da Suíça/ no caso da Suíça/ há uma linguística <IND> queres e tens uma língua própria/ tu passas para um cantão e falas uma língua/ e é um país com quatro/ quatro línguas/ e no caso da Índia não/ não há uma institucionalização/ o que para mim poderá significar que subjaz a todas aquelas pessoas e a aquele povo uma mesma identidade/ pelo menos cultural/ ainda que não linguística/ cultural/ ao passo que na Suíça não/ na Suíça há mesmo uma diferença cultural e...no caso da Índia não/ eu creio que// a nível de... em termos linguísticos/ esses problemas não partirão muito do facto de/ poderão partir/ mas não deveriam porque... se eles falam diferentes línguas/ apesar de diferentes raízes/ linguísticas que existem neste momento/ agora a nível de identificação cultural É a mesma/ é a mesma/ eles estão lá/ estão a viver o mesmo mundo cultural/ ao passo que os suíços não/
- (28) **I** não sei se vocês conhecem a realidade do Canadá e do Quebeque// que... aliás/ é uma das actividades daqui também/ é que/ o que acontece no Canadá é que/ maioritariamente em termos de Canadá em si/ a língua maioritária é o Inglês/ mas no Quebeque/ uma das zonas do Canadá/ a LÍNGUA maioritária é o Francês/ e ahm há uma grande controvérsia/ uma grande luta mesmo interna/ dentro do Quebeque/ pela supremacia/ digamos assim/ entre as línguas/ entre o francês e o inglês/ na medida em que/ o francês naquela região é a língua de... falada pela maior parte da população/ mas no contexto do país é uma minoria// não é?// depois mais tarde se vocês quiserem... rever a actividade vão ver que ahm mesmo as próprias pessoas têm dificuldade/ eu tinha uma colega do meu curso que/ ela tinha estado emigrada no Canadá/ tinha estado precisamente na zona do Quebeque/ ela própria tinha dificuldade em dizer com qual das línguas se identificava mais// se era com o inglês/ se era com o francês//
- (29) **AL** <IND> tem tudo a ver com a questão do poder/ linguístico/ centros administrativos e políticos importantes ahm qual é a língua que está nesses centros/ que é utilizada/ e eu penso que aí/ que aí há algumas pessoas <IND> a sua língua/ daí que possam sentir que em termos de identidade/ não estão a ser bem representadas/ mas é mais uma questão de poder/ e não tanto em termos da/ da língua que se fala// é aqui o que acontece na Índia <IND> o inglês tem tanto prestígio a todos os níveis/ económico/ social/ político/ que não conseguem <IND> por exemplo/ os mais jovens/
- (30) **I** bem o inglês é falado por uma elite/ não é?
- (31) **ES** <IND> o inglês que não conseguem <IND>
- (32) **I** portanto/ aqui podemos remeter para a questão do Inglês como língua// ahm universal/ língua franca/ não é?/ qual é a vossa opinião acerca disso?
- (33) **I** é?/ então se calhar vamos passar à frente/ (penso que era a) África do Sul <IND>
- (34) **ES** <IND> ahm tinha que analisar/ o mapa de África// tinha que reflectir acerca da situação linguístico-cultural na África do Sul/ o mapa tinha vários países <IND> ahm e portanto o francês é aquela que (domina)/ ahm na África do Sul tal como num conjunto de

- outros países da África <IND> na África do Sul nomeadamente/ existem ainda outras línguas que são faladas/ as quais <IND> trinta e uma línguas/ trinta uma línguas/ e vinte sete são (aborígenes) <IND> a diversidade linguística/ há uma grande diversidade linguística que pode levar/ isto já num contexto <IND> pode levar ao (alargamento) dos direitos/ valores e oportunidades <IND> ahm eu concordo com este ponto de vista do autor/ só que... em relação à Índia <IND>
- (35) I toda a gente concorda com a opinião da ES?
- (36) ES atenção <IND> atenção o Inglês como uma língua/ não apagando a identidade das pessoas/ não é isso/ mas como uma língua funcional e... que leve à (internacionalização)
- (37) T eu não sei até que ponto o inglês consegue exprimir/ toda aquela riqueza que as outras línguas têm/ não sei até que ponto o Inglês consegue
- (38) ES <INT> exacto/ mas é isso que eu estava a dizer/ como língua funcional// não como língua de
- (39) T <INT> funcional+/ pronto/ de aeroporto não é?/ de viagem/ a pessoas tem aqueles/ aquelas senhoras que falam
- (40) ES prática
- (41) T prática/ pois/ porque de resto eu creio que não dá para exprimir/ para expressar todos aqueles sentimentos que <IND> <falam em simultâneo>
- (42) ES <IND>
- (43) T mas (concordo) que também há outras línguas que podem perfeitamente fazer o que o Inglês faz
- (44) CL e aliás na antiguidade <IND> em que a língua que aparece como a mais falada é o mandarim/
- (45) I chinês
- (46) CL chinês/
- (47) I isso deve-se à densidade populacional da China/ não é?/ logo a seguir a língua que aparece/ vem o Inglês/ também pela densidade populacional/ e logo a seguir é o+// espanhol//
- (48) CL espanhol
- (49) I que está a crescer cada vez mais
- (50) CL e eu acredito que o espanhol/ e até o português estão aqui/ devido também à nossa história
- (51) I o português obviamente pelo Brasil/ não é?
- (52) CL o Brasil e...
- (53) I e em África
- (54) JO pelo facto de termos muitas comunidades em várias partes do mundo/ das pessoas se terem espalhado/ não é pela população em si/ muitos países que aqui estão/ muitas línguas que aqui estão como/ o árabe... ahm o japonês/ se calhar estão

- precisamente/ pelo número de pessoas que vivem no PAÍS/ de origem dessa língua/ e não tanto pela importância da língua
- (55) I vamos fazer o seguinte/ à medida que vocês virem que as vossas actividades vão tocando/ vão falando/ porque não vamos ter tempo de fazer este esquema inteiro/ por esta ordem tão rígida/ tá bem?// então pegando nesta...temos aqui pelo menos duas opiniões/ de algum modo ahm diferentes/ não é?/ a ES que acha que o inglês pode servir como uma língua prática e funcional// ahm e que deveria ser mais ahm utilizada/ vamos dizer assim/ ahm a T/
- (56) T eu não estou contra a
- (57) I <INT> sim/ mas eu percebo/ mas a T saltou para outro ponto que é/ aquilo que o Fernando Pessoa diz/ não sei agora se temos ali <aponta para o quadro onde está o esquema das actividades seleccionadas e resolvidas>/ numa das actividades/ que é/ utilizamos o Inglês para... o pragmático/ e o português para o que sentimos/ para expressar aquilo que sentimos/ não é?
- (58) ES e ainda bem que sim <IND>
- (59) T eu penso que em casos como a Índia/ o inglês/ é claro que facilita muito a vida à população// ahm
- (60) I mas que riscos é que vocês acham que surgem daí?/ agora esquecendo um pouco o inglês/ porque já se falou/ por exemplo do Esperanto/ não é?/ que é uma língua... artificial/ digamos assim/ que... poderia substituir o Inglês ahm como uma língua *franca* que desse para todos os povos/ de todo o mundo ahm comunicarem entre si// que riscos é que isso traria?/ por exemplo/ alguém deu uma olhadela/ só por curiosidade na actividade relativa à Austrália?//
- <ninguém visitou essa actividade>**
- pronto/ essa actividade fala ahm do/ da... aquando da colonização/ digamos assim/ e depois ao longo dos tempos/ que as línguas dos aborígenes foram sendo “eliminadas”/ e estão em/ muitas em risco/ em perigo de extinção/ precisamente porque o Inglês se sobrepôs/ o Inglês como poderia ter sido outra língua qualquer/ não é?/ ahm se sobrepôs a essas línguas/ e as línguas não foram ahm// cultivadas/ não foram mantidas/ acarinhadas/ não é?/ foram subjugadas e foram desaparecendo/ o que tem vindo a acontecer é que...// tem sido tomadas medidas para ahm como é que se diz em português?/ *revival*
- (61) AL renascer
- (62) I renascer/ obrigada/ <risos> as línguas e/ e/ mantê-las para que elas não desapareçam/ portanto/ o que é que vocês acham acerca disso/ aqui é a supremacia de uma língua/ não é?/ que tínhamos falado/ mas isso pode trazer riscos/ que riscos?
- (63) CL <IND> os riscos que pode trazer a supremacia de uma língua/ mas em relação a isso/ uma coisa temos que distinguir/ que é// o Inglês/ a supremacia de uma língua enquanto uma língua colonizadora/ e o Inglês enquanto uma língua *franca*/ para

mim são duas coisas completamente diferentes/ as coisas estão ligadas/ mas são diferentes/porque/ por exemplo/ um país como a África do Sul/ a actividade que a ES falou/ o Inglês/ foi uma das línguas mais importantes na colonização da África do Sul e/ e/ na altura do *apartheid*(inglês)/ todos nós sabemos o que é que aconteceu/ etc./ etc./ é uma raiz muito forte/ num país/ a nível cultural com bastantes problemas/ e provavelmente é bastante difícil/ haver uma supremacia de outra língua sobre o inglês/ simplesmente porque é uma coisa que está muito enraizada/ na cultura daquele povo// em relação/ por exemplo ao Inglês enquanto língua *franca*/ é uma coisa diferente/ há uma/ a nível mundial/ há aceitação da língua inglesa para/ língua *franca*/ enquanto língua *franca*/

- (64) I essa aceitação decorreu de quê?
- (65) CL decorreu inevitavelmente da colonização e... <SIL>
- (66) I se calhar não só/ se calhar o que aconteceu depois da segunda guerra mundial/ que foi/ a supremacia dos Estados Unidos/ enquanto país que estava em potencial desenvolvimento/ perante uma Europa que estava completamente destruída/ e que obviamente... se desenvolveu/ as tecnologias avançaram/ e a língua ahm por arrastamento acabou por se espalhar/ não é?
- (67) CL lá está/ exactamente por isso// por exemplo/ em relação a isso
- (68) I porque antes a supremacia era do francês
- (69) CL hm em relação a isso/ por exemplo/ Fernando Pessoa diz-nos que/ aqui num texto dele/ ele diz mesmo que utiliza o inglês e o português/ o inglês é utilizado como língua científica/ para dizermos o que nós queremos aprender ahm e para o que nós queremos ensinar/ e depois o português é uma língua literária e particular para o que nós queremos sentir e// em relação a isso/ é curioso porquê?/ por exemplo/ nas aulas/ eu estou a dar uma aula/ estou a falar inglês/ estou a dar uma aula/ tou a falar inglês/ a falar de um assunto/ de um tema qualquer/ por exemplo da imigração/ mas há um momento da aula em que... ahm isto agora fugindo um bocadinho ao que<IND> em que um aluno/ em que eu me zango por qualquer motivo/ porque os alunos não estão a prestar qualquer atenção àquilo// eu recorro imediatamente ao português/ porque não consigo fazer em inglês//
- (70) I e provavelmente não surte o mesmo efeito se for feito em Inglês
- (71) CL ou então fazem o que me aconteceu uma vez em que eu estava tão empenhada no Inglês/ que disse aquilo tudo em inglês e cheguei ao fim e eles perguntaram/ ó professora/o que é que a professora disse/ e/ e aí eu recorri inevitavelmente ao português/ porque é uma coisa que eu estou a sentir/ eu não consigo exprimir aquilo na língua estrangeira/ é este conflito entre a língua materna e a língua estrangeira/ mas no caso da África do Sul/ eu não sei se eles sentem este conflito// as pessoas...
- (72) I eu não estou a dizer que as pessoas na África do Sul sentem esse conflito/ eu referi a África do Sul porque a/ a ES realizou essa actividade/ e de facto ali o

inglês tem uma supremacia/ mas há lá <IND> por exemplo/ há uma mistura de outras línguas que são faladas nos (guetos) portanto/ não é?/ agora por exemplo/ agora falaste/ falaste da aula e vamos então/ para o campo da sala de aula// e pegando no inglês/ e nós aqui falamos no inglês porque/ de facto é a língua que actualmente é a língua franca// e portanto eu quando falo Inglês/ eu refiro-me à língua franca// como é que vocês acham que numa sala de aula/ se pode/ os alunos de facto vão para a sala de aula cada vez mais com a ideia de que/ o que importa é aprender inglês/ e as outras línguas não interessam nada// cada vez mais isso se verifica/ se bem que ahm já há alguns sinais de mudança mas ainda prevalece esta/ esta mentalidade// o que é que vocês pensam poder fazer na vossa sala de aula/ com os vossos alunos/ para desconstruir um pouco esta ideia/ ou acham que é preciso desconstruir esta ideia/ porque vocês podem achar que não é preciso// não é?/ e tendo em conta as directrizes que vêm nos programas e... que fala muito da competência plurilingue// não é?/ como é que vocês conseguem/ ou como acham que poderão conseguir/ se acham que isso é importante/ desconstruir essa ideia/ um aluno que chega a uma sala de aula com/ eu quero aprender Inglês/ por exemplo numa aula de francês// não gosto nada de francês/ tive que vir para francês/ que chatice/ o que eu quero é inglês/ o inglês é que é bom/ o inglês é que serve// o que é que vocês podem fazer para ahm desenvolverem essa competência plurilingue// aqui vista não com por vezes é vista/ como ser capaz de ser poliglota// não é a mesma coisa/ não é?/ ahm e qual o papel da intercompreensão?

- (73) **R** eu acho que nós devemos nas aulas sensibilizar os nossos alunos pelas diferenças e semelhanças entre línguas/ acontece muitas vezes que nós damos uma palavra em francês e que eles não entendem/ e nós recorremos ao inglês/ ao espanhol/ ou a línguas que eles já aprenderam/ e realmente quando eles/ até com o português/ fazer a comparação com o português/ eles realmente <IND> e eu acho que se os alunos conseguirem rentabilizar o que eles já adquiriram/ de outras línguas/ outras disciplinas/ acho que vai tornar mais fácil/ e vão-se tornar mais autónomos
- (74) **I** hm
- (75) **CL** sim/ de facto/ por exemplo/ nós na nossa turma/ de vez em quando tentamos ver como é que eles/ se eles conseguem ou não chegar/ à outra língua/ aquela palavra inglesa/ mas o que nós temos notado é que eles até sabem/ mas não estão minimamente abertos a isso// o que é que vez aqui nesta palavra/ não achas que há aí
- (76) **I** então o que é que falta aos vossos alunos?
- (77) **CL/JO:** motivação
- (78) **I** acham que é só motivação?
- (79) **JO** no nosso caso é/ mas normalmente/ se calhar
- (80) **I** <INT> porque eu posso estar muito motivada e não saber como fazer
- (81) **CL** eu acho que é métodos de trabalho que lhes faltam

- (82) **JO** e não só porque/ ainda está muito institucionalizada esta ideia de que/ inglês inglês/ francês francês/ português português/ não há cá misturar as coisas/ tem que partir tudo de um trabalho de desconstruir esta ideia/ mas se calhar/ não é um professor sozinho que o consegue fazer/ esta ideia tem que ser veiculada por um grupo todo dentro de uma escola para que/ toda a gente em conjunto se conseguir misturar ahm sem criar confusão/ claro/ numa aula de inglês o francês ou o alemão/ aproveitando sempre os alunos cuja língua materna poderá ser essa língua estrangeira/ mas/ tem que haver uma mudança de atitude e de/ mentalidade/ porque sem isso/ acções esporádicas não dão resultado
- (83) **AL** (tenho) uma experiência numa aula de inglês/ estava a tentar explicar através do português uma palavra em Inglês/ católica/ e eles não estão minimamente habituados a fazer isso// <IND> com o que é que vocês acham que isto se parece/ não foram capazes/ que outra língua?/ <IND> e se calhar também têm poucas línguas/ têm pouco conhecimento tanto do Inglês como do francês/ quanto mais serem capazes de estabelecer comparações com outras línguas
- (84) **CL** é porque se calhar/ ahm os professores tomam por vezes atitudes muito radicais// na sala de aula/ de língua estrangeira/ agora só falo o inglês/ parece que é proibido falar português/ e os miúdos ficam com a sensação que ali só se pode falar o Inglês/ ou então o oposto/ só falam português e a língua estrangeira quando estão a ler um texto/ são situações extremas e que realmente trazem alguns problemas// há miúdos que nós temos/ por exemplo/ que chegam ali e nunca falaram inglês numa sala de aula/ não sabem o que isso é/ acham estranhíssimo/ mas pronto/ vou tentar/ há outros/ que só falam o inglês/ e que realmente não há um momento na sala de aula em que o professor faça essa associação ao português/ mesmo a explicar a gramática/ olha/ por exemplo em português/ se fizeres esta frase assim e assim/ também se verifica isto// e se calhar os miúdos/ em alguns casos pelo menos/ nunca fizeram actividades desse género/ em que eles simplesmente não estão habituados a fazer a ponte/ com o português/ com a língua materna por exemplo/ já não falo com outras línguas/ já estou só a falar da língua materna/ não há esse hábito de fazer essa ponte
- (85) **T** não há mesmo/ não há mesmo/ até porque... // as nossas orientadoras obriga-nos a falar SÓ Francês/ e/ e ter que leccionar alimentação e ter que explicar o que é um **poireau*(francês)* ou um **pastèque*(francês)* ou faço um desenho// e é muito complicado fazer desenho/ ou então trago desenhos de toda a fruta/ dos legumes/ e é que eu+// pronto/ eu acho que é mesmo uma questão de mentalidade/ eu acho que os próprios professores da universidade/ que não têm qualquer formação em didáctica/ nem nada/ obri-/ obrigam-nos a falar só francês// e é muito complicado/ explicar/ a alimentação/ só usar palavras francesas/ é...

- (86) I então/ pegando nesse teu problema ahm como é que achas que a intercompreensão te pode ajudar nesse sentido?/ a NÃO fales só francês na sala de aula/ é uma réplica para pensares
- (87) T <num tom baixo> é muito complicado
- (88) I não/ eu compreendo perfeitamente a situação/ e identifico-me perfeitamente com ela// ahm mas... // já que estamos aqui num contexto em que estamos a tentar aprender alguma coisa/ que nos possa ajudar a compreender o que é a intercompreensão/ e o que podemos fazer com ela na sala de aula// ahm// por exemplo/ uma sugestão que eu te faço// é pensares como é que a intercompreensão te pode ajudar
- (89) T a mim?/ se eu não posso usar português/ não posso fazer a intercompreensão!/ se eu não posso usar outra língua qualquer
- (90) I se calhar/ depende/ porque a intercompreensão não significa/ que tu chegues à sala de aula// e fales aquela língua// significa+
- (91) T ter aulas de desenho!
- (92) I não/ não/ a intercompreensão
- (93) T de mímica
- (94) I não/ não/ significa que tu possas utilizar OUTRAS línguas
- (95) T definir/ pois/ está bem/ definir
- (96) I não/ mas/ não é dar uma definição/ não é dar uma definição// mas ahm sim
- (97) AL eu ia dizer/ em língua inglesa/ às vezes já aconteceu palavras em inglês/ que estão muito associadas até ao francês ou assim/ nós para que eles cheguem ao adjectivo tal// vamos buscar uma palavra de outra língua qualquer/ e eu em explicar em inglês/ aquela palavras/ ou em francês/ ou português/ fazer com que eles conseguissem chegar/ e continuo a falar inglês na minha aula
- (98) T mas é preciso que as pessoas conheçam essas línguas
- (99) AL exacto/ podem conhecer ou não/ mas o que eu estou a dizer é que é praticável
- (100) I portanto/ a ideia é que vocês também/ LEVEM os vossos alunos a saber que podem recorrer a outras línguas/ mesmo que não saibam o que elas significam/ ou o que as palavras significam// isto é só um exemplo/ eu nunca aprendi romeno// e no entanto// no âmbito do doutoramento de uma das minhas colegas// ahm como grupo de/ de... teste/ digamos assim/ estivemos a ver como aquilo funcionava/ ou não// eu fui capaz de perceber algumas coisas em romeno// apesar de nunca ter ouvido falar/ de estar presencialmente com uma pessoa/ por exemplo/
- (101) T mas é uma língua que tem a mesma família/ vem do latim
- (102) I mas é uma língua que... sim/ sim/ mas mesmo assim// não consegui perceber tudo e/ o que me ajudou aperceber o que lá estava foi precisamente/ eu ter passado pelo mesmo texto noutras línguas// tinha o francês/ tinha o cat-/ o catalão/ por

exemplo/ ahm Italiano/ e que me ajudaram a mais facilmente identificar// a estrutura do própria língua/ a ideia é os alunos serem capazes de fazer isto/ e quando vocês dizem que eles não são capazes de/ estabelecer estas pontes é porque eles não estão habituados/ nunca fizeram uma actividade/ um exercício em que eles fossem obrigados a// não é?/ vocês fizeram isso numa aula de educação em línguas/ com o neerlandês/ não é?/ e certamente/ a reacção de muita gente ao início foi/ eu não percebo esta língua/ como é que eu vou conseguir perc-/ não sei como eu vou conseguir perceber/ não é?/ é precisamente a reacção que os vossos alunos têm/ MESMO em relação ao próprio francês/ mesmo em relação ao próprio Inglês/ eles *a priori* já acham que não vão conseguir perceber/ e nem se esforçam/ e muitas vezes aqueles que têm motivação// perdem-na muitas vezes porque não sabem como// pronto/ importa agora descobrir o que é que a intercompreensão poderá fazer neste sentido

(103) PFs <SIL>

(104) I OK./ vamos à próxima actividade?/ não vamos ter tempo/ mas não há problema// da cena três era só uma actividade/ não era?/ mas...

(105) AL?? era só uma/ era sobre as dez línguas mais faladas no mundo/ mas já falámos mais ou menos disso

(106) I já?/ então vamos avançar/ para a cena quatro

(107) T/R?? é a mesma coisa/ é com o número de habitante e com a parte histórica

(108) I então/ seleccionem aquela actividade que vocês considerem a mais relevante/ das que fizeram e que queiram discutir
<seleccionam a actividade>

Rosa/ queres começar tu a apresentar?

(109) R sim/ é no módulo dois// e a cena quatro

(110) I módulo dois/ cena quatro/// a do locutor intercultural?

(111) R sim/ <relata a instrução> registe as qualidades que devem possuir para vencerem as distâncias entre que os separam dos interlocutores e organize-as em dimensões de um perfil// as qualidades/ não estão organizadas eu.../ coloquei várias qualidades/ uma delas é ter um espírito crítico/ outra é não ter vergonha de errar// ou seja/ gostar de entrar em contacto com pessoas diferentes/ sei lá/ com um indiano e não saber nada daquela língua/ mas tentando/ com a mímica ou com a... ou com gestos// ahm não ter ideias preconcebidas / não ter preconceitos em relação a uma cultura ou a uma língua/ acho que também é importante// isto já disse/ gostar de contactar com culturas e línguas diferentes/ gostar de viajar/ de descobrir/ de conhecer/ acho que é preciso (ter algum gosto para isso)/ e gostar de ajudar o próximo/ é mais ou menos as qualidades que eu aponte

(112) I hm/ qual é a ideia que vocês têm do comunicador intercultural?

(113) PFs <SIL>

- (114) I têm mais alguma coisa a acrescentar ao que a R disse.../ algumas das características que ela apontou/ não faz parte...
- (115) AL eu concordo/ e acho que devia ser incluída outra perspectiva/ que de algum modo tem a ver com a comunicação intercultural/ e acho que já falámos brevemente acerca disto// portanto/ não considerar que a sua língua é melhor que a do outro// portanto/ ahm perspectivar a sua própria posição de acordo com a dos outros/ não considerar que a verdade está sempre do nosso lado/ que são diferentes maneiras de ver o mundo/ que a diversidade existe dentro da própria língua// e que se as pessoas dentro da sua própria língua são diferentes/ portanto/ quando se distinguem as línguas e as culturas essa diferença pode ser um bocadinho mais acentuada/ mas não é uma diferença diferente daquela que... se verifica na mesma língua/ portanto/ ahm ser capaz de/ de... olhar para si e ver-se como um igual ao outro/ apenas com algumas características diferentes
- (116) CL por exemplo/ em relação a isso/ acho que é importante referir que o comunicador intercultural deve ser uma pessoa com/ uma pessoa com cuidados/ especiais/ (se calhar não é cuidados especiais)/ por exemplo/ eu falei dos obstáculos à comunicação/ e/ e por exemplo/ há determinadas situações que são referidas nos textos que li/ um exemplo é o dos gestos/ dos gestos/ eu quando estava a ler o texto pensei/ como é que eu faria/ agora se eu vou à China/ e faço assim/ sei lá/ uma pessoa pode-me bater/ se me bater/ o que é que eu faria?/ chego lá e não faço nada// tento conhecer primeiro a cultural daquele povo com que contacto/ eu li um texto que tinha a ver com/ um senhor americano/ a tratar de negócios com um Japonês/ e às tantas disse-lhe/ para o Japonês/ pronto/ ficamos assim/ um dia destes gostaria de almoçar consigo// mas/ para nós ocidentais/ este um dias destes gostaria de almoçar consigo significa/ foi bom estar consigo/ é agradável e tal// para o Chinês/ daquilo que eu me lembro/ aquilo foi um convite/ e como depois não houve uma efectivação daquele convite do ocidental/ ele ficou muito aborrecido/ e fez-me pensar/ meu Deus/ realmente é perigoso/ eu penso/ eu/ gostaria de ser um comunicador/ <IND> bocado estranha/ mas gostaria de conhecer mais línguas e culturas/ mas simultaneamente/ dá um certo medo/ quer dizer/ nós/ portanto/ temos uma cultura enraizada em nós/ e sair dessa/ nós em Inglês chamamos *persona*// e inserirmo-nos noutra cultura que não a nossa/ é algo bastante complicado// e os obstáculos são de facto importantes/ eu acho/ / enquanto comunicador intercultural
- (117) I a T tem uma experiência engraçada/ que se calhar// se ela não se importasse/ gostava que ela partilhasse convosco/ acerca de um cruzeiro e de...// eu lembro-me que falaste nisso na entrevista/ de um amigo teu/ que conheceste e que... não foste muito aceite/ digamos assim/ pelos colegas// ahm acho que sabes qual é
- (118) T sim/ não sei se terá muito a ver
- (119) I é no sentido de que ahm esse teu amigo/ esse teu colega que conheceste/ tinha uma vivência diferente

- (120) T ah!
- (121) I por ter saído do país/ não é?// e os colegas dele que tinham ficado no país ahm// do que eu me recordo da entrevista tinham mais dificuldade em aceitar-te... porque tinham uma visão mais fechada/ não era?
- (122) T sim/ eu fiz um cruzeiro e... e/ fiz conhecimento com um rapaz que é Indiano// vive na Inglaterra <sorri> ela já deve saber// e/ e realmente tive alguma dificuldade// não com ele porque... é uma pessoa extremamente aberta/ saiu da Índia quando era criança/ tem uma/ tem uma vida diferente daqueles Indianos com quem ele estava/ que vinham da Índia/ que falam inglês/ mas é o inglês que aprenderam/ na Índia// ahm// têm depois ahm aquelas regras sociais todas ahm// bem/ não sei/ vocês <dirige-se às colegas de português-inglês>/ penso que estudam Índia/ esse país ahm penso que estudam nas vossas aulas de Inglês/ aquelas regras/ as castas e tudo isso// e/ com ele consegui falar e continuo a conversar// somos amigos/ e com os outros ahm sei que eles me olhavam assim/ de uma maneira muito estranha/ mas pensando bem/ pode não ter só a ver com.../ pode não ter só a ver com.../ com a// com a rejeição por eu ser ahm// eu penso que/ teria também a ver com o facto de ele/ não lhes dar atenção// por eu não os achar como ele// e então aquilo era/ de certa forma/ ahm não sei/ inveja/ por ele conseguir ter uma conversa comigo/ e eu achar interessante/ e se calhar eles não conseguirem ter a mesma conversa/ porque para já eles não falavam francês/ porque eu falava francês com ele/ e... penso que... o problema aí era mais ahm eles quererem estar comigo/ também// mas/ não conseguirem estar porque não conseguiam falar a mesma língua// e porque eram completamente diferentes// eu penso que teria a ver com o facto de... ser um grupo de amigos que estava ali/ e aquele amigo ter fugido do grupo// e não estar com eles/ não sei
- (123) CL <IND> eu queria só fazer um comentário em relação a isso/ eu li um livro do Rushdie que era o **Shame** (inglês) e/ e nesse livro/ de facto ela era uma indiana/ e ia para os Estados Unidos// o livro (reporta) a vida dela lá/ e o facto de como ela nunca/ MESMO num país estrangeiro/ ela nunca conseguiu// o marido dela morreu/ na Índia/ e ela emigrou/ e o que uma mulher deve fazer nessas alturas é/ <IND> junto do marido/ e ela emigrou/ e ele disse/ mesmo saindo daquele país/ e ter ido para uma cultura completamente diferente/ ela nunca deixou de ter vergonha/ por não ter feito aquilo que era suposto fazer na cultura dela
- (124) T eu sei que/ a pessoa/ pronto ele chama-se <nome da pessoa> / e a questão// ele rejeita/ eu acho que ele chega a rejeitar as origens dele// porque está de tal maneira ahm habituado à vida que se leva na/ na Inglaterra/ que rejeita mesmo/ rejeitou noivas/ porque tem/ aquela parte em que as famílias decidem casamentos/ rejeitou duas noivas/ não ahm tem trinta e sete anos/ não está casado/ o que para um Indiano é uma coisa... preocupante <sorri> e... e pronto/ ele rejeita// rejeita e/ isso não acontece só com/ com ele/ acontece em França/ até com portugueses que/ que rejei-/ que deixam de falar

- Português ahm porque acham que/ que só devem falar francês/ acontece muito em França/ Árabes que... que em casa falam/ mas só em casa é que falam árabe com os pais/ e depois saem para a rua e têm vergonha de falar árabe/ porque lhes ficam mal falarem essa língua
- (125) **R?** mas eu acho que isso verifica-se mais com os Portugueses do que com os Árabes
- (126) **T?** com os Portugueses/ mas com os Árabes também
- (127) **PÉS** <IND>
- (128) **AL?** <IND> eu acho que a opressão é TAL/ sabemos que em França
- (129) **PE/ S?** por causa do racismo
- (130) **AL** exactamente/ a pressão é tal que os obriga a
- (131) **S** é/ porque ser Árabe em França é.../ não vou dizer mal visto/ mas quase/ e então muitos <IND> árabes que fazem tudo pra/ <IND> e investem tudo pra <IND>
- (132) **I** para encobrir (no fundo) as suas raízes/ não é?
- (133) **S** para encobrir/ para ver se... pois
- (134) **T** eu penso que na Inglaterra é igual/ em relação aos Indianos/ eles tiveram que os aceitar porque era uma ex-colónia e/ de certa forma também os rejeitam/ estão ali mas se calhar não são desejados
- (135) **I** sim... na Inglaterra as lutas entre.../ entre.../ nacion-/ não é nacionalidades/ mas eu acho que é um pouco entre identidades/ ahm tem-se vindo a acentuar pela imigração/ aliás têm vindo a ser tomadas medidas no sentido de restringir a imigração// bom/ isto está quase a acabar/ vamos só ver <risos> se há mais alguma actividade/ **T**/ tens alguma actividade que gostasses de...
- (136) **T** não/ era esta que ela referiu
- (137) **I** Sílvia?
- (138) **S** uhm talvez esta/ módulo dois/ cena um/ terceira actividade
- (139) **I** há palav-/ cena um/ terceira actividade?
- (140) **S** sim/ Daniel Pennac é um escritor francês
- (141) **I** ahm desculpa/ é a do cavaleiro da dinamarca?
- (142) **S** não/ ahm
- (143) **I** ah/ é a quarta/ há palavras que matam
- (144) **S** é a quarta? exactamente// portanto// ahm tinha que comentar esta afirmação// e.../ e pronto <sorri> e pronto/ cheguei à conclusão que as palavras têm um grande poder// porque podem/ inclusivamente conduzir à morte/ <IND> e em casos concretos em França/ por exemplo/ um insulto <sorri> <IND> muitas vezes/ pronto// o que é que posso dizer mais/ não consegui encontrar uma ligação com/ com as línguas estrangeiras/ aqui vi mesmo as palavras/ no sentido das palavras
- (145) **I** sim/ bem aqui podemos se calhar/ há alguma de vocês que queira acrescentar alguma coisa?

- (146) **PEs** <IND>
- (147) **T** tem a ver com aquilo que ela referiu à bocado
- (148) **PE** pois/ também
- (149) **T** uma pessoa <IND> e tem medo de fazer alguma coisa errada/ por não saber precisamente o que é que é hábito nesses países
- (150) **R** umas coisas podem ser normais num país e noutro quase proibidas <IND> há uma certa censura
- (151) **I** exacto/ aliás há a/ um dos materiais possíveis ahm era o texto de Saramago/ que está aí/ que é as palavras/ em que ele... atribui uma série de características às palavras// não é?/ e por aí já podemos ver ahm// há uma das fases/ diz aí/ as pessoas fazem o contrário do que pensam, julgando pensar o que fazem// não é?/ é engraçado como nós muitas vezes estamos numa determinada situação e... aquilo que julgamos que estamos a dizer// não é aquilo que a outra pessoa/ está a apreender/ não é? ahm isso acontece frequentemente/ quer na nossa língua/ quer quando estamos a utilizar uma outra língua// e se calhar quando nós estamos a// quando nós estamos a... sim
- (152) **CL** foi exactamente isso que eu disse num comentário mais alargado/ há aquela questão dos sinais e dos mal-entendidos/ foi exactamente isso que eu disse/ se dentro da nossa língua/ da nossa cultura há situações desse género/ do tipo/ coisas que se dizem no norte do país e não se dizem no sul/ então a nível global+ o problema é muito mais complicado
- (153) **T** <IND> é nós usarmos uma palavra// por exemplo em inglês/ e acharmos que ela só tem este significado// e se calhar na frase/ tem um significado que nós nem imaginamos/ e as pessoas/ ficam a olhar
- (154) **S** muitas vezes/ eu e a R// estamos com uma pessoa/ a conversar// vamos embora e depois comentamos/ e nós chegamos à conclusão// que ouvimos coisas completamente diferentes/ e então eu digo/ mas estivemos a ouvir a mesma conversa?
- (155) **R** até nos seminários// somos quatro e/ e depois (estamos a trabalhar) e... <IND - PEs falam simultaneamente> às vezes temos quatro versões completamente diferentes
- (156) **I** então pensem lá/ vocês como professoras/ estão frente a vinte e tal alunos// a variedade de interpretações que vocês têm à vossa frente <risos>
- (157) **AL** ainda ontem na aula de Inglês/ surgiu a palavra *strike*(inglês) enquanto greve/ e uma aluno/ *strike*(inglês) no basquetebol não quer dizer greve e <IND>
- (158) **I** exactamente/ portanto/ aqui é um pouco pensar no poder da palavra/ e poder no seu sentido geral/ não é?/ porque uma palavra/ pode... uma palavra pode gerar um conflito até a nível mundial
- (159) **PE** <IND>
- (160) **I** ahm Joana/ tens alguma actividade que queiras...

- (161) **JO** talvez a/ a actividade/ eu acho que é a três/ do módulo dois/ portanto/ da cena um/ é actividade... dois/ é// é a um/
- (162) **I** a da Irene Fonseca?
- (163) **JO** sim/ a afirmação/ Comunicar não é apenas transmitir informação/ é sobretudo criar comunidade e vencer distâncias/ e aqui/ se calhar aplicava mais um pouco à.../ à questão por exemplo da Índia// porque eu associo esta/ esta afirmação ao caso das comunidades específicas DENTRO de uma sociedade// ahm aqui acho que o que ela está a tentar dizer que/ comunicar não é apenas/ debitar informação/ comunicar implica... duas ou mais pessoas/ implica que essas pessoas/ se entendam/ partilhem o mesmo código/ e que aquilo que eu diga/ seja entendido pelo outro/ e o que outro diz seja entendido por mim// e isso ajuda a criar o tal sentido de comunidade/ de pertença// ahm// que se calhar/ num país dividido em pequenas comunidades é muito importante/ é importante sentir-se identificado com um determinado grupo/ e conhecer o código/ não só de conduta/ mas a língua ahm que é veiculada nesse meio/ é muito importante para as pessoas entrarem nele/ e daí a tal ideia de superar as distâncias/ e os obstáculos que podem advir da falta de entendimento/ porque não se percebe o código// ahm e se calhar ESSE é um facto de desunião DENTRO de um mesmo país/ o que por vezes não passa cá para fora porque muitos/ muitos desses povos são desunidos/ dentro do país/ mas quando está na hora de se defenderem enquanto país e nacionalidade são muito unidos/ se calhar por isso é que há essa dicotomia em relação à Índia/ dentro há/ não diria desunião/ diria heterogeneidade/ mas depois quando é preciso concertar atitudes e/ e opiniões/ em prol do país/ as pessoas conseguem fazer isso
- (164) **I** aliás/ vi no outro dia uma coisa na televisão/ que me fez pensar um pouco/ também porque estive recentemente em/ estive há relativamente pouco tempo em Espanha e/ e apercebi-me de algumas coisas/ de algumas lutas internas// do catal-/ do Castelhana/ do castelhano face às outras línguas de espanha// e... é muito engraçado porque/ estive na zona da Galiza e ahm era num congresso internacional e...// havia pessoas de várias zonas da Espanha// e era muito engraçado ver que elas adoptavam uma língua/ conforme a pessoa com quem estivessem a falar// e... houve um exercício que nós fizemos ahm num workshop onde eu estive/ e nós tínhamos que/ para nós Portugueses era complicado saber.... exactamente o que aquilo significava mas// tínhamos a colaboração dos/ dos Espanhóis que nos ajudaram/ e foi/ eram situações reais de falantes espanhóis que/ numa mesma frase utilizavam castelhano/ por exemplo/ ahm e o catalão// e claramente utilizavam o catalão/ por exemplo quando queriam ahm utilizar uma carga mais pejorativa/ ou utilizavam o catalão ou o galego quando queriam falar mais... afectivamente// ou/ pronto/ e isso foi engraçado/// bom/ eu penso que esta discussão foi muito boa/ queria que vocês me dissessem só mais uma coisa antes de irem embora// em que medida/ isto foi a primeira sessão a sério/ em que medida é que ela vos terá/ ou não/ ajudado sobre a noção de intercompreensão?

- (165) **AL** a mim deu sobretudo/ para recuperar uma série de aspectos que tínhamos focado em educação em línguas e que entretanto/ por questões óbvias/ não é?/ ficaram um bocadito esquecidos/ e através de outras actividades aplicar à realidade/ (há coisas) que se passam num determinado país ou outro que é importante nestas actividades/ para começarmos a... a interiorizar/ de certa forma/ e questionarmo-nos acerca destes aspectos/ relativamente ao conceito de intercompreensão// neste momento não sei até que ponto/ lhe acrescentei mais algumas características/ mas penso que é uma coisa para...
- (166) **CL** a nível de coisas que nos acontecem no dia a dia <IND- fala num tom baixo> e que... as quais eram/ na altura/ se calhar na altura nem pensei nisso/ mas agora íamos falando// e realmente <IND – fala num tom baixo> e já vão começando a surgir ideias <IND>
- (167) **S** eu ainda fiquei mais confusa
- (168) **I** isso não é mau
- (169) **S** (não consigo perceber) como é que se pode/ fazer intercompreensão numa sala de aula/ sem// sem/ sem recorrer a outras línguas/ sem// por exemplo/ quando a T falou <IND> tem outras línguas/ e não sei/ acho que foi a Ana Sofia que disse// que não que era possível
- (170) **I** não/ não/ eu disse precisamente que a intercompreensão poderá AJUDAR a integrar outras línguas// na aula de francês// porque a intercompreensão+
- (171) **AL** <IND> a questão é que vocês não têm propriamente que/ aquilo que nós/ é que não temos propriamente que falar em português/ por exemplo/ estar numa aula de inglês ou francês e falar português/ mas vocês continuando a falar em francês/ e nós em inglês fazer referências a aspectos culturais/ ou linguísticos/ de outra/ de outra// ahm de outra língua/ de outro país ahm por exemplo/ eu não sei/ mas algumas palavras francesas terão/ terão uma ligação directa com o português/ apesar de vocês não falarem em português/ não explicarem em português/ podem fazer uma referência à palavra portuguesa para chegarem a uma categorias gramatical/ para.../ ou então um aspecto da cultura// não sei/ nós podemos falar da expansão portuguesa// da colonização e depois/ relacionar também os espanhóis como comparação/ tudo isto em inglês/ sem usar o português/ mas mencionar outros aspectos
- (172) **CL** por exemplo/ eu agora estava a dar a emigração e o livro/ o próprio livro é que propunha/ uma imagem/ tinha assim setas para vários lados/ e tinha a (*home*) escrita em várias línguas <IND – diz (casa) em algumas das línguas> em várias línguas e/ e/ a proposta do livro era mesmo essa/ era levar os alunos a olharem para a imagem e ver o que eles sentiam/ o objectivo era chegarem à emigração/ mas dava para levar para outros caminhos/ casa/ porquê?/ que casa é que escolherias?/ ou escolherias qualquer uma?/ escolherias aquela que está em português?// os próprios livros indicam às vezes algumas formas de concretizar outras <IND>

- (173) R eu acho que depende dos níveis/ acho que é mais complicado quando são itens gramaticais//
- (174) S eu também acho
- (175) R os itens gramaticais
- (176) AL nós/ estou a falar da minha experiência/ tive que explicar as orações relativas/ a verdade é que acabei por fazer depois a explicação também em português porque eles não estavam a entender/ mas inicialmente/ a ideia era só pegar numa express-/ numa oração relativa// e/ uma frase com uma oração relativa/ e uma em português/ e eles através da portuguesa entenderem mais facilmente/ e em inglês quer em português conseguimos fazer o paralelismo/ ahm correcto/ sem qualquer tipo de interferências e/ e...
- (177) I vocês já experimentaram// vocês já experimentaram/ agora pegando no **relative pronouns*(inglês)*/ os pronomes relativos// pegar/ numa série de frases// onde estejam/ pronomes relativos// essas frases estão todas em línguas diferentes// e levar os vossos alunos// a perceber// que existem semelhanças nas línguas todas/ e que aquela palavra a que vocês querem chegar/ que é o pronome relativo/ porque muitas vezes eles têm dificuldade é/ em ahm saber qual é o pronome correcto/ por exemplo// e qual é a diferença entre ser o que/ o ser a quem/ e ser de quem/ não é?/ e/ eles verem que/ nas várias línguas existe a mesma palavra/ que ela tem sempre a mesma função nas várias línguas/ por exemplo// isto é um exemplo agora que me surgiu/ isto pode ser um ponto de partida para se utilizar a intercompreensão em sala de aula/ é um exemplo de uma actividade com gramática// por exemplo
- (178) AL e é óptimo para eles interiorizarem as regras/ <IND>
- (179) I e pode estar lá o português
- (180) T isso depende/ depende da professora
- (181) I eu percebo o que tu queres dizer/ eu não acho <IND> eu não quero que aches que eu estou contra ti/ eu não estou contra ti/
- (182) T <IND – fala em simultâneo>
- (183) I desculpa se estou a transmitir essa ideia/ a ideia não é essa/ mas é assim/ se tu te propuseres numa aula/ eu vou utilizar várias línguas/ o alemão/ o inglês/ o francês/ o espanhol/ e o PORTUGUÊS// e aí como é que a professora vai dizer/ não/ não vai usar o português//
- (184) S aí vai dizer/ não/ não vai usar outras línguas/ não vai usar outras línguas/ só vai usar o francês <sorri> mas pronto/ isso agora não tem nada a ver/ é a ideia dela e ela fica/ isso não interessa
- (185) I OK../ eu só queria que vocês ficassem com a ideia de que/ de facto/ É possível// fazer
- (186) T eu não estou a dizer que seja impossível/ eu só estou a dizer que há certas pessoas que não têm essa mentalidade para aceitar essas coisas

- (187) **S** depois os nossos alunos estranham/ porque nesta aula vamos só falar Francês/ o que é que a professora tem/ está doente?/
- (188) **I** é complicado/ eu sei [...]

Sessão 3

Acto I – O Mundo das Línguas e das Culturas

(16 de Janeiro de 2003)

N.º de intervenções: 01-164

- (01) I bom/ esta parte não vai ser exactamente como da última vez/// da outra vez cada pessoa começou a apresentar pela ordem que estava na// no quadro/ eu coloquei ali <no quadro> a ordem para vocês também poderem acompanhar// mas o que eu quero dizer é que// uma vez que eu já sabia quais eram actividades/ as que iam ser feitas ahm// começava// começava pelas actividades que eu considero// mais abrangentes e que de algum modo as outras se podem incluir nelas// e assim é mais fácil para toda a gente poder falar um bocadinho/ tá bem?/// ora bem/ em relação ao módulo/ vamos começar por módulos/ em relação ao módulo um// ahm// eu se calhar começava pela actividade/ eu penso que é da JO// ahm que é da cena quatro/ penso que é/ são os estatutos e funções da línguas// portanto/ é módulo um/ cena quatro//
- (02) JO actividade quatro
- (03) I actividade quatro<as PEs procuram a actividade no site>
[...]
- (04) I OK./ JO/ queres apresentar a tua actividade?
- (05) JO então/ a actividade consistia no seguinte/ tinha três textos para ler/ sobre/ as várias pessoas davam a sua opinião sobre as funções da língua// ahm// uma das funções que estava presente/ nesses três textos/ é que a língua// é uma expressão daquilo que nós somos/ ou seja/ a língua é um veículo (de expressão) da nossa cultura// ou seja/ a língua tem como função/ ahm transmitir ahm um conjunto de ideais/ da valores/ de maneiras de pensar/ inerentes a cada povo/ ahm daquele sociedade específica// ahm e é através da língua que esse povo e essas culturas/ vão transmitir aos outros o que são/ o modo como pensam/ os valores que/ que veiculam/ da sua sociedade/ essa é uma das funções da língua// ahm que os três autores/ ahm partilham
- (06) I e que outras funções é que a língua pode ter?
- (07) JO que outras funções?/ ahm a língua pode também servir para um enriquecimento pessoal// ou seja/ através da língua eu posso/ conheço-me não só a mim como também aos outros// conhecendo a minha língua/ conhecendo a língua dos outros/ conheço-os mais facilmente/ ou seja/ enriqueço o meu património/ o meu leque de conhecimentos/ acerca dos outros/ porque conhecendo os outros/ conheço-me também melhor a mim/ é através-/ acho que é na/ um pouco na diferença/ naquilo que me distingue do outro que eu também APRENDO a/ a conhecer-me/ aprendo a/ qual é o meu modo de pensar/ por oposição ao modo de pensar ahm de outras pessoas// mais/ a língua permite-nos ter a consciência de que ahm/ do ser cidadão do mundo// ahm através da língua e

através da/ da consciência de que existe uma grande variedade da línguas que veiculam a diferença entre ahm/ entre todos nós ahm eu tenho consciência de que sou uma cidadã ou cidadão do mundo/ um mundo caracterizado pela diversidade e pela heterogeneidade dos povos// ahm

(08) I vamos então abrir a discussão/ / qual é a importância da língua na vida das pessoas?/ que funções e que estatutos é que a língua pode ter?// e aqui / as outras colegas podem/ abordar realidades que... com que contactaram nas outras actividades que realizaram/// para além dos papeis e das funções que a JO apresentou ahm/ que outros ahm que outras funções/ estatutos é que as línguas podem ter na vida dos sujeitos? /// **AL**/ se calhar a tua actividade poderá acrescentar...

(09) **AL** para além de identidade em termos pessoais/ para já a língua já por si distingue-nos enquanto seres racionais ahm/ relativamente à situação que eu tinha que/ com que eu tinha que lidar ahm/ eu fui ver// qual era situação linguística no Quebeque// e também do país em geral/ tal como tínhamos falado na última sessão// da necessidade que as línguas têm/ que determinadas pessoas sentem que as línguas (espelhem) nos grandes centros administrativos // portanto/ está um bocadinho relacionado com aquilo que a JO disse/ uma função das línguas é exactamente espelhar a/ a importância ou... de um povo em termos políticos e sociais/ no Quebeque verifica-se uma maioria de/ de falantes franceses// quando em temos gerais no país ahm cerca de 59,9% da população fala a língua inglesa// e o que se verificou durante muito tempo era que/ havia uma predominância do francês sobre o inglês no Quebeque// o que resultou em graves problemas/ portanto/ a população inglesa claro/ queria também ver a sua língua espelhada nesses/ nesses (centros) e/ e penso que foi em 1995 fez-se um referendo para ahm se ver se ahm o Quebeque deveria ou não continuar a ser (do Canadá) uma vez que tem uma forte componente francesa// portanto/ uma das funções que eu acho é as pessoas sentirem-se <IND> a um sistema político/ um sistema/ na escola/ na escola a língua que é ensinada nas escolas ahm não gostam que a sua língua seja tida como uma língua de segunda/ isto é// só porque (és tal)/ e vão a uma repartição ou vão a um sítio qualquer e não conseguem comunicar/ ou ahm falar com as outras pessoas// neste momento no Quebeque as duas línguas são oficiais/ e portanto qualquer/ tanto um Francês como um Inglês pode ahm duas línguas/ não é?/ pessoas que falam Inglês e Francês podem pedir serviços ou realizar actividades nas duas línguas

(10) I uhm/ falaste que as pessoas não gostam de ver a sua língua... tida em segundo plano/ não é?/ considerada inferior/ se calhar passava para a actividade da **T**/ a cena três/ foste tu/ é aquela que fala das línguas em perigo de extinção// ahm os factores que contribuem para tal// a cena três/ a actividade dois

(11) **T** os factores que eu acho que contribuem para a extinção das línguas// eu acho que/ um deles é talvez o facto de elas não serem estudadas na escola// não serem valorizadas/ talvez/ pelos governos// não serem línguas oficiais// também o facto de elas

- serem apenas faladas/ algumas/ e não terem um registo/ não serem escritas// em lado nenhum também contribui/ para que elas sejam extintas// e é isso
- (12) I portanto/ nós podemos concluir que/ se calhar aqui as línguas vão tendo diferentes estatutos e diferentes funções// vai/ vai sendo concedida importância conforme também/ o espaço onde elas são faladas ou não/ não é?/ ahm// e o que é que podemos mais acrescentar?
- (13) J outra das funções da línguas/ e das línguas/ que está aqui/ que é referida nestes textos/ (um pouco na linha daquilo que era dito)/ é o facto da língua nos permitir ahm referir às evoluções tecnológicas que ocorrem em diferentes países/ logo isto leva-nos a pensar assim/ onde é que ocorre o progresso tecnológico?// em países como a América/ como o Japão/ na Europa/ talvez o caso da Alemanha// e isto leva-nos a que/ estas línguas faladas nesses países/ tenham ahm uma maior expansão a nível mundial porque/ eu tenho acesso mais rápido e facilitado a este progresso tecnológico se conhecer as línguas/ faladas nestes países//
- (14) I então aqui a língua assume um papel de?// um meio para?
- (15) AL? aceder ao conhecimento
- (16) I aceder ao conhecimento/ nesse sentido/ não é?// hm/ portanto/ já falámos aqui da língua como um... espelho/ da identidade/ não é?/ como um meio de acesso ao conhecimento// que mais?
- (17) PFs <SIL>
- (18) I falando da/ da/ partindo da actividade da T/ em que ela fala dos factores que levam muitas vezes à extinção das línguas/ porque elas não são registadas/ não são faladas/ porque há outras línguas cuja presença se impõe e isso faz com que... as línguas/ as línguas e dialectos ahm fiquem em perigo de/ de extinção// ahm// então/ a língua aqui pode ser caracterizada como o quê?// sendo algo que morre/ que nasce/ que se desenvolve...
- (19) AL (como um ser humano)
- (20) I como um ser humano/ algo dinâmico/ não é?
- (21) PF e que precisa de protecção
- (22) AL <fala num tom baixo> ser protegida/ mas também sofrer as influências e evoluir// porque uma língua que se mantenha/ se calhar estática e que não se deixe influenciar pelas outras línguas não tem qualquer ahm/ se calhar não tem grandes hipóteses de sobreviver/ nós estamos constantemente a adoptar termos franceses e ingleses// ahm também para podermos designar realidades que não são as nossas/ algumas se calhar poderíamos até traduzir porque temos um termo que / que/ que exprime aquilo mas/ temos muitas vezes que adaptar/ ou adoptar esses termos para reali- / para exprimirmos realidades que não são as nossas/ mas que existem e com as quais nós contactamos

- (23) I exactamente/ se calhar passamos para uma actividade ahm// da// da R e da D/ a actividade um da cena seis/ penso eu// é sobre a... política linguística portuguesa <IND>
- (24) R? <IND - fala num tom baixo> Portugal passou nos últimos anos/ de país de emigração para país de IMIGRAÇÃO// como julga que a política linguística portuguesa deve ter em conta esta realidade?// <IND>
- (25) I dos esquemas que lá estavam/ não é?/ tinha dois/ um era do census que indicava <IND> a variação
- (26) R a variação entre 1991 e... final de 1998
- (27) I exactamente
- (28) R <IND> a maior parte dos imigrantes vem da Europa// <IND>
- (29) I exactamente/ da África/ não é?
- (30) S? (do Brasil)
- (31) I e agora mais recentemente temos verificado um fluxo migratório vindo da Europa/ de Leste/ não é?/ tendo isto em conta vemos que há uma crescente diversidade linguística e cultural dentro do próprio país/ qual é o papel da língua portuguesa aqui neste caso?
- (32) R? eu acho que os imigrantes devem ser integrados no sistema educativo/ mas tendo em conta que a língua materna não é o português/ talvez/ sei lá/ <IND> especializado para esses alunos ahm //
- (33) I e o português para esses/ para esses/ ahm para essas pessoas que vêm do Leste/ da África se calhar não tanto/ porque no fundo acabam por... ahm serem capazes de compreender o português/ não é?/ mas principalmente as pessoas que vêm de um país do Leste/ que estatuto é que a língua portuguesa terá/ para eles?
- (34) S de língua estrangeira/
- (35) I de língua estrangeira
- (36) JO eu acho que a língua portuguesa neste sentido e/ nestes casos pode funcionar/ como ahm factor de integração e de assimilação destas pessoas no nosso país/ ou seja/ as pessoas não conhecem a nossa cultura/ não conhecem a nossa língua/ mas necessitam de se integrar na sociedade/ logo/ conhecendo a língua pouco que seja eles vão conhecer também um pouco da nossa cultura// logo/ vão mais facilmente integrar-se na nossa sociedade do que se não conhecerem// é óbvio que nunca se poderá esperar que eles logo de início conheçam a língua como/ ahm/ falantes/ natos/ porque não o são/ mas a língua como um primeiro motor/ para/ incentivar essas pessoas a assi-/ a integrem-se na nossa sociedade
- (37) I então aqui a função da língua às vezes poderá ser como/ um meio de integração?
- (38) PE ou não
- (39) I pois pode acontecer o contrário/ pode ser de exclusão/ não é?//

- (40) **PEs** <IND - PEs falam em simultâneo>
- (41) **I** portanto aqui a língua pode ter uma dupla função/ um duplo estatuto// ou de integração/ ou de exclusão/ não é?
- (42) **JO** aí vai/ vai estar implicada a atitude da pessoa/ face a querer aprender ou não a língua/ porque... um imigrante pode estar relutante em aprender a língua portuguesa/ pode achar que não necessita dela/ e tentar comunicar (inclusive) noutra língua
- (43) **S** <PES falam em simultâneo> por isso tem que haver os meios que possibilitem a comunicação em outra língua/ porque alguns não têm hipóteses de aprender
- (44) **C/D?** mas para eles se integrarem eles têm que/ a obrigatoriedade de aprenderem a língua/ se querem viver em sociedade/ se se querem integrar realmente// por exemplo/ em Portugal <IND>falar inglês?/ nem toda a gente sabe falar inglês <IND> ainda é mais difícil
- (45) **AL** eu penso que <IND> prática/ para sobreviver/ porque infelizmente eles não têm estão <IND> em condições muito más/ e têm mesmo a necessidade de comunicar e de sobreviver inicialmente/ eu penso que mais tarde poderá vir a <IND> e a identificação com <IND> e gostar da cultura também/ e querer conhecer mais/ através da língua/ / mas inicialmente eu penso que é mesmo a necessidade de <IND>
- (46) **I** funcional/ não é?
- (47) **AL** funcional da língua/ <IND> administrativa <IND>
- (48) **I** se calhar ia para a actividade da CL/ sobre a política linguística europeia//
- (49) **CL** hm
- (50) **I** em que estamos aqui a falar precisamente// ahm de comunicação entre povos/ povos diferentes muitas vezes dentro do próprio país/ e mesmo entre pessoas de/ de/ de diferentes regiões/ não é?// também muitas vezes se estabelecem...// conflitos// ahm o que é que esta actividade te disse em relação à política linguística europeia?
- (51) **CL** em relação a este assunto/ a sensação com que eu fiquei foi de que o que se pretende fazer na Europa <IND> é assim uma espécie de *melting pot* americano// só que/ ao passo que na América as... pessoas foram para lá/ à procura de qualquer coisa e/ sabiam perfeitamente bem que/ tinham aquela identidade/ iam para um mundo completamente diferente/ mas a América já é um mosaico por si só/ e aquilo não foi nada que alguém não estivesse à espera/ no nosso caso/ no caso da Europa é diferente// nós queremos fazer da Europa um mosaico/ ou seja/ em que estejamos aqui todos juntos// cada um com a sua identidade e que consigamos nos entender muito bem// é um bocadinho mais complicado/ porque a Europa é um continente de há muitos muitos muitos milhões de anos e/ e tendo em conta guerras e/ aliás o que levou a fazer comunidade europeia foi exactamente o facto de não haver/ entendimento/ as guerras/ a segunda guerra mundial etc./ agora queremos que/ esses povos que há alguns anos não se

conseguiam entender// se entendam e ao mesmo tempo se// se entendam/ aprendam as línguas uns dos outros// só que o que é certo é que na memória dos europeus está muito fresca a tendência de (haver um povo devia) subjugar outro/ de impor a sua língua/ a sua história/ a sua cultura/ isto está muito fresco nos europeus ainda// e/ ao nível do que era pedido nesta actividade era que eu propusesse ahm// como é que eu achava que era possível a comunicação entre os europeus e a preservação da identidade/ eu acho que é de facto um campo muito escorregadio/ é muito escorregadio porque ahm// simultaneamente ser capaz de promover num continente/ a aceitação dos outros/ a abertura/ a comunicação intercultural/ várias pessoas a aprender línguas estrangeiras// isso (posteriormente) é essencial é fundamental/ todos nós já percebemos isso/ usamos todos a mesma moeda/ temos as fronteiras abertas// mas o que é certo é que lá no fundo/ as pessoas têm muito medo de perder a sua/ a sua própria identidade// talvez tenha que partir um pouco dos governos/ promover nas pessoas/ campanhas de/ nem é de sensibilização/ é mais de esclarecimento/ eu acho que a maior parte das pessoas anda um bocadinho equivocada/ em relação a isto tudo/ meio confusa/ porque veio assim tudo de enxurrada/ porque/ ao mesmo tempo que entrámos para a comunidade europeia/ dá-se um grande fluxo/ deixamos de ser um país de emigração e passamos a ser um país IMIGRATÓRIO/ e isto na mentalidade das pessoas faz uma certa confusão// e eu acho que as pessoas/ o povo/ nós em termos de (sociedade)/ não tivemos o apoio do governo que devíamos ter tido no sentido de/ mostrar/ que não corremos nenhum risco em termos de sociedade/ em termos de comunidade portuguesa/ e/ e sinceramente pediam-me que dissesse como julga possível/ mas eu/ eu julgo que será possível através das escolas/ através dos ministérios// tentar/ mostrar às pessoas que as coisas não são bem assim// mas acho que é (complicado)

- (52) I e as restantes/ o que é que pensam acerca disto?// acerca... o que se tem vindo a fazer <IND> em termos da Europa e da política linguística... ao nível europeu/ é de facto criar uma identidade europeia... que está assente na diversidade linguística e cultural/ precisamente porque precisa de resolver questões de entendimento entre os povos/ não é?/ e neste sentido há políticas que são/ que vêm obviamente de cima para baixo/ que vêm da Europa e que são implementadas nos diversos países ahm políticas linguísticas que procuram de algum modo implementar/ desenvolver este tipo de... de... desentendimento/ e é por isso que falamos muitas vezes em plurilinguismo// nas políticas do plurilinguismo// ahm o que é que vocês acham em relação a isto?/ já falámos aqui/ por exemplo a R/ e a D também fez a mesma actividade penso eu/ falámos da política linguística portuguesa/ das ahm Portugal é um país de imigração agora/ não é?/ e que cada vez mais temos a diversidade vinda de fora/ digamos assim/ a vir para dentro do nosso país// ahm tendo em conta isto/ qual acham que é ou deve ser o objectivo do ensino das línguas?/ o que tem vindo a ser procurado...

- (53) J inculcar nos falantes/ eu acho que é/ principalmente uma atitude de abertura face à diferença do outro/ porque nós enquanto (portugueses)/ acho que isto não é um estereótipo/ mesmo algo que se verifica/ somos povos muito briosos em termos da nossa cultura/ de manter a nossa cultura e a nossa identidade/ se calhar por exemplo nos Estados Unidos da América verifica-se uma atitude de/ assimilação de culturas onde nunca se põe muito/ em causa a prevalência do Inglês e da cultura americana/ nós Europeus temos mais receio da chegada de povos diferentes com culturas muito diferentes da nossa/ e acho que essencialmente a aprendizagem de/ mais línguas estrangeiras ahm e a obrigatoriedade da aprendizagem das mesmas/ deve ter por princípio esta ABERTURA do sujeito face à diversidade do outro e/ o entendimento desta diversidade como/ enriquecimento pessoal e não como um ataque à nossa cultura
- (54) CL e para além disso/ o que leva um bocadinho à minha actividade/ no módulo dois mas/ no módulo dois era o conceito de/ de novas/ novos paradigmas/ era o conceito de comunicação intercultural e o/ o que estes novos paradigmas indicam/ é no sentido de mostrar às pessoas que/ a comunicação intercultural já acontece dentro da nossa própria cultura/ é um pouco o que (Ana) já estava a dizer/ estes novos paradigmas resumem-se a isto/ a comunicação intercultural acontece dentro do nosso próprio país/ nós temos dialectos/ nós temos sociolectos/ (cronolectos)/ nós temos dentro do nosso país
- (55) I a própria noção de idiolecto também
- (56) C sim/ dentro do nosso país/ dentro mesmo de uma região/ <IND> a língua é o lugar de onde cada povo vê o mundo/ agora há muitas maneiras de ver o mundo/ cada um de nós tem uma forma de ver o mundo/ mesmo às vezes dentro da nossa própria língua a comunicação é tão complicada/ não é?/ há tantos mal-entendidos// as pessoas não devem recear tanto ahm aprender outras línguas/ porque... o risco/ o risco <IND> a própria língua é que poderá ser um maior dilema/ agora a nível de comunicação com os outros/ o risco de não se entender com os outros/ é só uma diferençazinha/ mínima digamos assim/ e depois também se apresenta a comunicação intercultural com línguas da mesma raiz/ por exemplo latinas ahm/ provavelmente será mais fácil entendermos um italiano e um espanhol do que um holandês/ mas/ é aí que eles querem chegar/ é nós começarmos a ver a comunicação intercultural/ não como aquela coisa enorme cheia de línguas e que realmente não se consegue falar/ mas por fases/ nós dentro do nosso país já temos comunicação intercultural/ depois ainda temos uma outra fase/ as línguas da mesma raiz/ por exemplo latinas/ e de facto depois temos esse mundo grande/ e acho que se tentarmos mostrar às pessoas que as coisas são assim/ talvez haja uma (maior aceitação) da aprendizagem
- (57) I para concluir o módulo um/ fazia uma pergunta aberta a toda a gente/ que vem no fundo ahm que é a pergunta que engloba todas as actividades da cena dois do módulo um/ de... a pergunta procura no fundo abordar toda-/ esquematizar todas as

actividades/ precisamente de que forma a diversidade no mundo de hoje pode influenciar a VOSSA função enquanto professores de línguas?

- (58) **AL** <IND - fala num tom muito baixo> nos Estados Unidos e no Canadá/ sobretudo em relação a esta diversidade porque não nos adianta nada continuar a falar em português/ numa sala em que esteja um aluno ucraniano/ ou numa sala em que esteja um aluno inglês ou um aluno francês/ que não entenda nada daquilo que eu estou a dizer/ acho que devemos sim partir dos conhecimentos que eles têm/ e das experiências que eles têm (para integrar) aquilo que eles estão a aprender ou outra coisa qualquer/ mas nunca ignorar/ portanto ahm temos que estar atentos à diversidade <IND - ruído> não podemos ignorar porque a diversidade está hoje em dia presente na sala de aula/ e lá está/ se nós consideramos que (d)a diversidade faz parte os dialectos/ os nossos idiolectos/ temos que estar atentos a isso// depende muito como encararmos a diversidade no mundo/ de línguas/ vivências/ experiências
- (59) **JO** <IND> estar aberto à diversidade e à diferença do outro/ porque se assumo uma atitude purista face à minha língua/ se à partida tenho um aluno que não é/ que não tem como língua materna o português/ à partida assumirei uma atitude de sobrevalorização/ de desvalorização se calhar desse aluno/ não tomarei em conta as necessidades especiais que ele tem porque não conhece/ não é um conhecedor da língua/ está em situação de desvantagem em relação aos outros alunos/ e tenho que ver a sua diferença como um <IND> como uma oportunidade também de eu enriquecer o meu conhecimento pessoal
- (60) **S** eu acho que <IND> têm que ser criadas turmas especiais/ aqui em Portugal não sei se existem/ em França eu sei que <IND> já aconteceu isso <IND> em França já/ já há um tempo atrás/ então criaram-se mesmo turmas de adaptação para esses alunos/ porque é impossível um/ um ucraniano que vem para uma turma/ onde todos sabem falar português/ é impossível acompanhar e ele sente-se mesmo excluído da sua própria turma
- (61) **CL** e mesmo ao nível de formação de professores/ há que fazer algumas mudanças a nível de currículos de formação de professores/ porque é importante estar a dizer isto/ mas muito sinceramente não faço a mais pálida ideia/ de ahm em concreto/ se apanho/ se me pedem para ser eu a monitora de uma turma com as características/ que acabaste de enunciar/ não sei/ não sei// e aí acho que o governo está um bocadinho atrasado <IND> estamos a avançar na comunidade europeia como qualquer um dos outros países/ mas estamos muito aquém// se calhar a formação de professores não passará tanto/ passa obviamente pelo ministério da educação/ as universidades nesse sentido têm a sua autonomia/ e eu acho que aqui passa se calhar muito mais pelos próprios currículos que são desenvolvidos pelas universidades em termos de formação de professores

- (62) **AL** <IND> em relação a estas turmas especiais/ ahm a verdade é que estas turmas especiais se calhar <IND> mas nós às vezes também/ falamos em relação aqueles alunos que têm dificuldades// e se eu compreendo isso/ porque uma turma não pode estar sujeita àquele aluno/ que <IND> porque não conhece a língua ou porque tem dificuldades mesmo/ em termos psicológicos ou outra coisa// por outro lado eu pergunto-me se nós não estaremos/ a segregar esses alunos/ nessas turmas especiais/ <IND> criando também por exemplo esses grupinhos <IND> esses grupinhos/ e se tu fores filho de um Português provavelmente vais ser discriminado ou...
- (63) **S** eu quero relatar um caso concreto de um amigo meu/ que foi para a Alemanha com sete anos/ e só sabia falar português/ e calhou numa turma normal/ numa turma com alemães/ e ele chegou a um ponto em que/ fugiu de casa mesmo/ a mãe obrigava-o a ir à escola e ele não queria/ e chorava e chorava porque ele não se integrava na escola/ ninguém o percebia e ele não percebia ninguém/ e ele chegou mesmo a fugir de casa para não ter que ir à escola/ (foi) assim um ano
- (64) **I** se calhar numa primeira fase é necessário/ de facto que haja uma certa ahm
- (65) **S** e ele só/ só resolveu/ resumindo/ ir novamente para a escola após ter ahm “obrigado” a mãe a pô-lo numa escola mesmo especializada porque senão ele
- (66) **CL** e em Portugal <IND> a minha sobrinha está na Suíça/ e desde o/ desde o primeiro ano em que foi para a escola/ que ela foi para uma escola alemã/ e ela fala português em casa
- (67) **S** quantos anos é que ele tem?
- (68) **CL** mas ela já nasceu na Suíça
- (69) **S** ah!
- (70) **CL** pronto/ mas ela falava português em casa/ e quando foi para a escola/ foi para uma escola alemã// e não sentiu dificuldades nenhuma// tinha aulas de português
- (71) **AL** eu quando falo <IND> não quero dizer que não se dê esse tipo de apoio// eu penso que isso passa mais pela tal formação dos professores/ para estarem preparados para situações dessas/ <IND> agora se calhar estar a formar turmas com pessoas que falam esta língua/ ou que falam aquela/ pode ser prejudicial muito mais tarde/ criar/ <IND>
- (72) **T** mas estas turmas não são assim/ estas turmas <IND – fala num tom baixo> umas pessoas que eu conheço (umas primas) estavam cá/ viviam cá/ e quando foram para França/ uma tinha dez e a outra tinha quinze/ <IND> e foram para França para um colégio especializado para estrangeiros/ mas elas não contactavam só com o português/ eles contactavam com outras línguas// qual era o problema/ ninguém sabia falar francês// o objectivo era o mais rápido possível saber dizer o máximo de palavras e frases/ aquela parte que falaste/ a parte funcional/ depois/ isso é uma fase/ depois ela foi inserida numa escola/ era uma escola normal/ só que a turma dela era especializada/

passados alguns meses ia para uma escola normal/ e isso permitiu que ela acelerasse o processo

(73) **S** e objectivo é não perder tempo/ <IND> é aprender a línguas mesmo// e até me lembro/ eles tinham/ eles tinham/ livros de imagens mesmo/ para crianças com palavras e isso <SIL>

(74) **I** vamos então avançar para o segundo módulo// ahm a **CL** já abordou um pouco a temática/ da comunicação intercultural/ que obviamente está ligada com/ a da diversidade linguística e cultural/ ahm eu se calhar começo por ti/ exactamente **CL**/ a tua actividade/ eu penso que tinhas que dizer ahm as perspectivas/ em relação ao comunicador intercultural/ de algum modo já foste dizendo// e depois aqui se calhar abrimos para as actividades da// da **ES** e da **R**/ que é a das distâncias// ahm para a da **T**/ as palavras que matam/ e para a da **JO** e da **D**/ a das qualidades/ do perfil/ não é?/ do comunicador intercultural// depois faremos uma última/ a **S** também tem os obstáculos à comunicação/ e a **ES**/ dos desencontros// se calhar aqui podemos falar todo no geral/ porque há coisas que se vão tocando/ se alguma destas actividades não foi realizada não há problema/ porque eu sei que houve alterações/ não é?/ pronto/ e eu não tive hipótese ainda de.../ e depois finalizamos com a actividade da **AL**/ tá bom?/ então/ **CL** fazes então um apanhado muito rápido/ já que já mencionaste algumas coisas/ as perspectivas da comunicação intercultural

(75) **C** pronto/ como eu já referi ainda há pouco/ <IND – fala num tom baixo> ahm a minha actividade consistia essencialmente em/ falar sobre os conceitos/ o novo/ o novo conceito de comunicação intercultural que hoje em dia se coloca ahm e portanto/ este novo conceito acontece porquê?/ porque/ há que/ a tal questão que eu dizia há pouco/ há que tirar um pouco a ideia das pessoas que/ a comunicação intercultural acontece apenas entre línguas completamente diferentes/ por exemplo entre o português e o russo// isso é a comunicação intercultural/ há uma ideia muito errada acerca do conceito de comunicação intercultural/ só o conceito já é por vezes muito mal-entendido/ e então/ pensa-se fazer ver às pessoas que de facto comunicação intercultural/ é muito mais abrangente e está mesmo muito mais próxima de nós no nosso dia a dia/ ou seja/ nós dentro do nosso próprio país/ com línguas da mesma raiz// ahm/ como dizia a Ana <Investigadora> há pouco/ o nosso próprio idiolecto/ todas essas coisas já são comunicação intercultural/ nós já estamos a praticar este conceito sem o/ sem o/ sem o declararmos assumidamente/ sem termos uma percepção clara de que o fazemos// e no fundo/ o que se pretende é de facto/ mostrar aos Europeus <IND> já praticávamos a comunicação intercultural/ e em relação ao caso europeu o que estávamos a dizer era que// de facto// temos que ser capazes de perspectivar a nossa vida enquanto cidadãos... europeus tal como a perspectivamos com a naturalidade (com pensamos que somos) portugueses e ahm digo isto no sentido em que/ tal como somos portugueses <IND> e não falam exactamente como nós/ falam de forma diferente/ mas termos esta capacidade/

- esta abertura/ que é aí que radica o conceito de comunicação intercultural/ é a capacidade de abertura/ de aceitação de... (exploração) de novas/ novas realidades/ temos de ser capazes de ter essa abertura/ de ahm os outros povos do mundo como//
- (76) I se calhar transpor distâncias/ não é?/ e agora aqui se calhar pegaria na actividade da ES e da R// ahm
- (77) ES no esquema/ não é?
- (78) I sim
- (79) ES tínhamos que ler um extracto do cavaleiro da dinamarca e... tínhamos que ver como é que <IND> o esquema/ o diagrama em que descreve-se a forma como a <IND> estava presente nos sujeitos// <IND> no cavaleiro da dinamarca vivem em universos diferentes/ é um encontro entre Pero Dias e um berbere/ e eles tinham ahm/ eles encontram-se e trocam algumas palavras <IND> depois chega a uma parte em que Pero Dias faz um gesto com a espada e isso ahm (despoleta) uma batalha/ vá lá/ entre Pero Dias e esses povos ahm este esquema/ não sei+
- (80) I não/ se calhar não vale a pena/ queria que me disseses então que obstáculos é que houve aí à comunicação/ e que fazem parte da comunicação intercultural e que é importante ter em conta
- (81) ES por exemplo ahm/ Pero diz ahm inconscientemente/ não (interpretou) mal a cultura e os hábitos daquele povo/ por isso é que quando ele levanta a espada e o outro sujeito pensa que ele vai <IND> e houve um desentendimento// eu não diria que houve um desentendimento pelo facto de/ Pero Dias NÃO conhecer a cultura desse povo/ <IND> talvez aquela abertura <IND> aquela tentativa de aproximação do outro <IND>
- (82) CL desculpa/ por exemplo ahm dentro do nosso próprio país ahm basta-nos// a gente/ nós no Sul costumamos dizer bicha com toda a naturalidade// aquilo é uma bicha/ e aqui no Norte deve-se tentar dizer fila// dizer que aquilo é uma bicha fica mesmo mal/ cai mesmo mal e ahm só isso/ só esse pormenor dentro do mesmo país// e de facto/ tendo em conta que sabemos isso/ sabemos que dentro do nosso próprio país existem esses mal-entendidos// enquanto comunicadores interculturais/ mas/ eu não fiz essa actividade/ mas esse aspecto como um dos aspectos do perfil do comunicador intercultural/ é ter consciência de que nem tudo lhe está à mão/ de que o acesso a saber dizer bom dia/ boa tarde e boa noite NÃO significa partilhar já da cultura do povo/ da LÍNGUA+/
- (83) I se calhar aí podemos remeter para a actividade da T/ para toda a gente poder falar/ em que aqui/ a frase que está na actividade é há *palavras que matam*/ não é?/ e porquê?
- (84) T porque... bom/ as palavras penso que matar/ matar mesmo// penso que não/ mas... as palavras são perigosas quando não sabemos bem todos os sentidos que elas podem ter// ahm penso que/ bem/ como a CL/ penso que foi ela/ já mais pessoas referiram/ ahm// problemas de incompreensão entre sujeitos/ já acontecem dentro da nossa própria língua// é natural que aconteçam também com línguas estrangeiras/ que

nós não/ não dominamos/ mas penso que/ nós devemos ter algum cuidado é claro/ mas não devemos ter medo de falar porque... é com os erros que se aprendem ahm... bem/ é isso

- (85) I alguém quer acrescentar algo
- (86) PE rematando se calhar aqui com uma das características que eu identifiquei para o perfil do comunicador intercultural/ que é precisamente a VONTADE de aprender outras línguas/ vontade neste sentido ahm eu não esperar por uma situação em que tenha que me confrontar com/ imaginemos um Alemão/ e tenha que comunicar com ele/ e SÓ a partir desta situação é que vou aprender a língua alemã para me conseguir desenrascar/ não// partir de mim/ se qualquer necessidade a aprendizagem da língua alemã/ ou de outras línguas/ quaisquer/ o comunicador intercultural DEVE sentir talvez esta necessidade/ esta vontade DE aprender uma língua/ pelo simples facto de a conhecer/ porque um dia se poderá confrontar com uma situação em que necessito de a utilizar//
- (87) PE <IND> e também tentar por outras palavras// acho que é uma coisa muito importante para <IND>
- (88) PE para ultrapassar os obstáculos// por exemplo/ através da intercompreensão/ recorrer ao conhecimento que se tem de outras línguas para nos desenrascarmos numa situação de incompreensão ahm quando estamos a comunicar com outras pessoas/ eu até tenho aqui <refere-se às suas notas> se for preciso/ recorrer à mímica para ultrapassar os tais obstáculos/ para nos fazermos entender
- (89) T em relação à mímica/ os gestos são/ são perigosos// eu tive um professor que nos contou que foi à Grécia/ e foi a um restaurante e a comida que provou/ gostou muito e... estava com Gregos e disse que a comida estava daqui <exemplifica o gesto: aperta a orelha abanado-a> e isto assim quer dizer/ homossexual e... e foi muito chato <risos>
- (90) I foi uma ofensa/ não é?
- (91) T foi uma ofensa/ ou seja/ a pessoa/ o Grego entendeu que era homossexual/ se calhar até achou que aquilo era uma proposta/ e é preciso ter muito cuidado também com os gestos
- (92) AL <IND> o facto das palavras terem vários sentidos/ esses sentidos também se podem alterar ao longo do tempo/ já falámos que as palavras ahm as línguas são dinâmicas/ outro dos obstáculos que eu também já tinha referido é a falta de conhecimento do/ do mundo/ o contacto que se tem com o mundo <IND> ou então pelo facto de não se ter contacto com o mundo// <IND> ou mesmo a tal vontade de não se querer outras línguas ou mesmo (outros povos) <IND>
- (93) I a JO já abordou um bocadinho este aspecto// para finalizar vamos então à actividade da AL/ ahm fala de nesta comunicação intercultural/ a importância da compreensão entre/ entre as pessoas e de se fazer entender/ e de compreender o outro/ passa um pouco/ e assim podemos estabelecer a ponte com a actividade da AL/ que

- podemos recorrer à intercompreensão/ não é?/ e aos conhecimentos que temos das línguas e utilizá-los nessas situações
- (94) **AL** a minha actividade consistia em ler as actividades do projecto galanet ahm e tentar de certa forma/ definir a noção de intercompreensão tal como as pessoas a entendem// este projecto tem essencialmente como finalidade/ efectuar a (comunicação) à distância ahm que permita promover a capacidade dos sujeitos de se entenderem dentro de uma família de línguas/ isto é// tentar encontrar semelhanças entre essas línguas/ neste caso acho que é o português o espanhol o italiano e o francês/ portanto línguas românicas/ têm que encontrar paralelismos/ semelhanças de forma a que/ utilizando a sua própria língua consiga compreender/ e entrar em comunicação com o outro/ neste caso/ um português com um espanhol/ ou com um italiano ou um francês ahm// achei/ achei intere-
- (95) **I** que/ do que tu leste/ destaca-me as palavras que consideraste mais importantes/ e/ e que de algum modo achas que se relacionam com intercompreensão
- (96) **AL** a compreensão multilingue/ isto é/ encarado não como o domínio específico e aprofundado de uma língua/ não se pretende exactamente saber a outra língua/ mas sim que/ através do conhecimento que possuímos das nossas e... provavelmente pela comparação e constatação de semelhanças com as outras/ comunicamos/ para já não é necessário um domínio específico mas sim/ uma capacidade de comunicar com aquilo que nós temos em comum e conseguirmos ahm
- (97) **I** no fundo isto vem um pouco ahm se pensarmos nas recomendações ahm programáticas das línguas/ ahm que estão presentes nas nossas escolas/ tem-se verificado que há uma mudança de enfoque/ antes o enfoque era mais na produção/ ser capaz de produzir como um falante nativo/
- (98) **CL** hm/ agora é mais na compreensão/ ser capaz de compreender// a compreensão multilingue
- (99) **AL** o que faz toda a lógica/ se conseguirmos compreender o outro/ temos de nos exprimir/ se o outro compreender o mínimo da nossa língua// podemos todos comunicar na nossa língua sem a necessidade de/ adoptar uma *lingua franca*/ <IND> depois acho que tem a reformulação da sua própria língua/ acho isto importante e transpõe também para as atitudes/ <IND> encarar a sua própria língua como um meio para chegar aos outros/ e não tanto como um (afastamento) <IND> as línguas são também dentro desta perspectiva ahm // (dentro das palavras-chave) // eu acho que a ideia não é se calhar ser-se um falante nativo/ mas sim procurar estabelecer ligações entre as várias línguas// acho que isto depois se pode estender porque/ esta família é românica/ mas engloba-se dentro de uma outra família/ e assim sucessivamente até que muito facilmente começaremos/ muito facilmente é como quem diz/ não é?/ mas é possível começar a estabelecer ligações// temos as línguas/ temos línguas que também

- sofrem influências de outras línguas/ de outros ramos/ inglês/ francês// ahm a comunicação torna-se mais fácil
- (100) **I** e como é que acham que se pode estabelecer ahm digamos assim/ esta pedagogia da intercompreensão?/ como é que acham que isto pode ser transposto ahm para a sala de aula?// tendo em conta já o que a **AL** disse/ não é?/ falou já de intercompreensão/ e da compreensão multilingue/ ou seja compreensão entre várias línguas// ser capaz de estabelecer ahm semelhanças ahm de/ de confrontar as várias línguas/ de compará-las...
- (101) **PF** <IND – fala num tom baixo> ahm tentar recorrer a outras línguas que eles já conheçam <IND> para eles compararem/ para as compreenderem
- (102) **I** sim/ <IND> o que é que podem fazer para isso acontecer?
- (103) **AL** eu acho que antes de mais nada não impedir que <IND> um aluno fale francês numa aula de português/ partir dessa competência sua competência para a língua portuguesa/ <IND →>
- (104) **I** agora se calhar passamos para o módulo três/ da consciência linguística e da gramática pedagógica/ agora vamos para um campo mais específico/ mas que eu penso que as actividades que foram escolhidas por vocês/ vos podem ajudar mais um pouco a ter uma ideia do que se pode fazer concretamente em sala de aula ahm relativamente à intercompreensão// e nesse sentido/ eu começaria ahm// começaria pela actividade da// **AL** e da **JO**/ já não me recordo se mais alguém fez/ entretanto com as alterações/ da cena um/ língua e línguas/ e julgo que era// a segunda actividade/ que fala da ahm// acerca das possíveis semelhanças e diferenças entre as línguas/ e a reflectir sobre a proximidade e o afastamento entre línguas/ não é?
- (105) **PE** hm
- (106) **I** ahm o que é que essa actividade tem de importante
- (107) **JO** por exemplo/ ao nível das semelhanças/ qualquer língua tem/ um conjunto de regras/ que vão (ajudar) o funcionamento dessa língua/ por vezes a língua que nós ensinamos seja ela portuguesa ou língua estrangeira/ tem semelhanças com outras línguas// ahm levar os alunos a perceber que/ muitas vezes podem recorrer a outras línguas para melhor compreender o que está em causa/ por vezes essas semelhanças não se podem estabelecer/ estou-me agora a lembrar de um caso particular/ de um aluno numa aula de Inglês ahm surgiu-lhe a palavra *vacaciones* (espanhol)/ e automaticamente sem ninguém dizer nada surgiu na sala *vacances* (francês)/ e/ os alunos por vezes automaticamente/ estabelecem estes paralelos/
- (108) **I** associam/ não é?
- (109) **JO** e nós/ porque não estamos desportos para esta possibilidade/ por vezes nem ligamos/ eu por que já estou mais ou menos desperta para isso/ aproveitei logo para dizer/ estão a ver/ afinal/ o pouco/ o pouco que seja que possam entender de outras línguas/ às vezes/ é útil por exemplo/ para o inglês

- (110) **I** e é aqui que vamos pegar na actividade penso que da **AL**/ sobre a reflexão sobre o conceito de língua/ se calhar não vamos aprofundar tanto/ porque não temos tempo/ mas para dizer que/ se calhar é importante que se faça na sala de aula uma reflexão sobre a língua/ para que os alunos tenham presente/ que podem estabelecer relações entre línguas/ e que as línguas têm semelhanças/ / e se calhar a partir daí os alunos acabam por ter outra perspectiva perante/ também as línguas// e então aí passava para// a// a actividade da salada das línguas/ e para as actividades palavras/ onde tinham que agrupar palavras e frases/ penso eu// e havia outra com frases também/ ahm e gostaria que pensassem naquilo que foi dito// pela **JO**/ pensando ainda naquilo que já foi dito pela **AL** sobre a intercompreensão/ e relacionando um pouco/ se calhar vou pedir às colegas para explicarem em que é que consistiam essas actividades/ e vamos procurar ver/ de que maneira essas actividades poderiam ser implementadas em sala de aula/ essas mesmas actividades ou adaptações delas com os alunos/ e que propósitos é que isso poderá ter// não é?/ vou então pedir às colegas para apresentarem as actividades/ e pedia às outras para ahm acompanharem com o site// portanto/ é a actividade/ cena um// diz consulta o documento salada de línguas/ estão todas com essa actividade?
- (111) **PE** uhm
- (112) **I** vocês as duas <IND> as duas ou...
- (113) **S** as duas <IND> fizeste **T**?
- (114) **T** não/ eu também não
- (115) **S** eu fiz/ só que eu depois//
- (116) **I** se quiseses explica só em que é que consistia para todas terem uma ideia
- (117) **S** bem ahm/ tínhamos aqui uma série de línguas// e tínhamos que tentar ahm organizá-las// por/ por grau de proximidade// e depois tínhamos/ tínhamos que comparar os resultados com/ com...
- (118) **I** com os graus das famílias que estavam presentes
- (119) **S** pronto/ eu tentei só que tive algumas dificuldades//
- (120) **I** mas o objectivo aqui era de facto encontrarem as famílias de línguas ahm através da proximidade entre as línguas ahm ordená-las não é?// isto/ por exemplo/ acham que seria importante implementar isto na sala de aula?
- (121) **JO** eu acho que isto permite aos alunos perceberem a proximidade/ entre determinadas línguas que eles se calhar não têm a percepção
- (122) **CL** eu agora estava a pensar/ se eu fizesse isto/ agrupava mais ou menos aquelas línguas que conheço/ ou que já ouvi falar/ e todas aquelas que eu nunca ouvi falar ou que acho que são completamente// difíceis/ agrupava tudo no mesmo lado/ e se calhar/ depois/ desconstruindo o edifício e mostrando como é que elas se agrupam/ desconstrói-se também esta ideia de que/ há línguas que/ estão completamente arrumadas num saco/ porque não se percebe e nem vale a pena perceber/ e assim o aluno vai saber que quando confrontado com uma delas/ <IND>

- (123) **ES** <IND> os seus recursos <IND> por exemplo/ em relação às línguas românicas <IND> pelos sons e pela forma como as frases são construídas/ eu fui capaz de chegar lá/ o Luxemburguês/ eu não sabia onde havia de incluir/ mas ahm depois a **AL** disse-me que era nas línguas escandinavas
- (124) **AL** <IND>
- (125) **I** línguas escandinavas que fazem parte das línguas germânicas
- (126) **AL** foi ahm o espaço geográfico/ na verdade/ não tenho bem a noção como é que elas são construídas/ porque do alemão e assim os meus conhecimentos são muito poucos/ que recorri à geografia e ao facto de as línguas do Norte/ escandinavas/ agrupam-se (serem quase todas do mesmo tipo) <IND>
- (127) **T** eu em relação ao luxemburguês/ se de facto que no Luxemburgo fala-se francês e/ nós professores de francês sabemos perfeitamente que se fala essa língua/ e em relação ao grego e ao albanês/ tem o alfabeto que é diferente/ por isso logo à partida
- (128) **I** portanto/ até que ponto é que isto é importante para os vossos alunos/ como aprendentes de línguas// temos aqui/ por exemplo/ o exercício das palavras// que é uma outra ahm se calhar um passo a seguir a este exercício/ não sei se já viram/
- (129) **PFs** uhm
- (130) **I** é a actividade seguinte// em que têm que agrupar por idioma/ igualmente uma série de palavras/ e aqui obviamente/ a que é que os alunos vão recorrer// imaginem/ algumas de vocês fizeram isto/ mas outras não fizeram/ agora estão com isto á frente/ a que é que iam recorrer para agruparem as palavras?
- (131) **AL** ahm aos sons//
- (132) **I** uhm
- (133) **AL** à grafia <IND> aos conhecimentos prévios//
- (134) **CL** essencialmente uma pessoa que não conheça nenhuma destas palavras/ que nunca tenha ouvido falar nelas/ acho que o primeiro critério é/ chega aqui e é pelo som/ pelas letras// e depois uma pessoa que já tenha conhecimento
- (135) **I** <INT> se calhar também pela própria composição das palavras/ não é? <IND>
- (136) **AL** <IND>
- (137) **ES(?)** e quando tem expressões por exemplo/ assim <IND> fazem-me lembrar o latim <IND> das línguas românicas
- (138) **PFs** <IND – falam ao mesmo tempo>
- (139) **T** quanto mais consoantes tiver mais germânico é <risos>
- (140) **AL** <IND> nas aulas/ em vez de apresentar/ a mesma palavra em línguas diferentes/ podemos aproveitar uma palavra que nas várias línguas tenha a mesma raiz
- (141) **I** há várias possibilidades/ precisamente/ era isso que eu gostaria que vocês tivessem presente/ isto não se esgota aqui/ isto é apenas um exemplo/ nós ao compararmos/ ao estabelecermos pontes entre as línguas/ aos fazermos associações/ já

- abordámos aqui palavras como a proximidade/ a distância/ como ahm semelhança/ diferença// ser capaz de aceder ao sentido// isto fará parte de quê?
- (142) **JO** talvez seja a intercompreensão
- (143) **PF** <IND> tentativa <IND>
- (144) **ES (?)** <IND> por muito <IND> não desistir/ estive agora a comparar estas várias versões da mesma palavra/ em várias línguas/ e chegámos mesmo à conclusão que era mesmo ahm <IND> nas várias línguas <IND>
- (145) **T** isto aqui é <IND> agora se tivesse uma listagem da mesma palavra em alemão/ inglês/ dinamarquês norueguês sueco <IND> norueguês islandês neerlandês e flamenco
- (146) **I** se calhar não conseguirias identificar a língua/ mas se calhar/ se estivessem essas palavras todas/ tu conseguirias agrupá-las todas juntas/ poderias não conseguir distinguir quais eram as línguas/ mas se te aparecessem misturadas com as românicas/ por exemplo/ tu irias saber/ estou a supor/ poderias saber à partida/ estas não serão eventualmente da mesma família// por que é que tu achas que não são/ não é?/ porque comparaste/ porque estabeleceste associações/ viram que há coisas que não são bem iguais/ outras são mais parecidas// pronto e isto se calhar faz parte do que nós estamos aqui a tratar
- (147) **AL** acho que independentemente dos resultados que se possam ter com estas actividades <IND> só o facto de eles perceberem que há semelhanças e destruir aquela ideia que eles têm/ aquela língua é difícil// é difícil/ e porque é difícil eu já não quero aprender/ <IND> então eles verem que há semelhanças e que eles podem chegar lá mais facilmente// já é óptimo
- (148) **I** o módulo quatro/ ahm as actividades são muito extensas/ eu vou só/ porque estamos aqui a falar/ vem/ é uma perspectiva diferente/ para acabarmos// o próprio módulo chama-se estratégias de leitura e intercompreensão// se calhar os dados da literacia/ não vamos abordar agora// vamos pegar/ eu penso que é a da **T** e da **ES**/ a cena três/ não é?/ que é o conceito de Intercompreensão/ e as suas relações com a leitura e a compreensão de textos escritos// e é actividade... desculpem/ ajudem-me lá// a primeira actividade/ eu penso que vocês realizaram esta actividade em educação em línguas/ em neerlandês/ não é? <IND – ruídos> no módulo três falávamos da gramática/ e aqui >IND> no uso de estratégias que levem a... ao acesso ao sentido/ e à compreensão// em que é que podemos relacionar isto de que já falámos com o que esta actividade propõe?
- (149) **ES** eu não conheço a língua/ é o neerlandês/ quando fizemos isto em educação em línguas <IND> e vi de facto que.../ por comparação a outras línguas que nós conhecemos <IND> facilmente conseguimos chegar a alguma coisa/ este texto fala ahm <IND – ruído> não me lembrava muito bem daquilo que tinha respondido em educação

- em línguas/ e portanto/ quando me perguntavam qual era o assunto ahm (diria) que era acerca de um comité que se ia reunir numa data qualquer que era referida no texto
- (150) **I** uhm
- (151) **ES** mas quando eu depois fui ler o texto em latim/ e em italiano/ é que compreendi/ principalmente porque/ porque...
- (152) **I** porque é mais próxima <fala em simultâneo>
- (153) **ES** porque é mais próxima/ vi que descrevia/ que falava que era acerca de um comité/em relação ao neerlandês/ tinha algumas palavras que eu conhecia/ como o <IND> que comparava ao alemão/ depois palavras do Inglês/ como o [in]/ [november]/ e depois [datum] que faz lembrar date em inglês ahm// em relação ao italiano/ foi só palavras... (parecidas com o) latim e o português
- (154) **I** tendo em conta isto e as actividades que vão sendo apresentadas à frente/ em que o texto/ depois é pedido para compararem esse texto com ahm outra língua que/ verem outras versões do mesmo texto noutras línguas// aí claro que vão compreendendo melhor o que vai sendo tratado até que se chega a uma actividade// de reflexão sobre este percurso/ em que são feitas perguntas/ onde que se procura que a pessoa que está a realizar estas actividades/ reflecta sobre os próprios processos/ a que recorreu/ que utilizou// e finalmente// aparece uma actividade que diz/ leia os textos sobre o conceito de intercompreensão/ que provavelmente irão fazer/ apesar de já não estarmos neste módulo/ por acaso fiquei um pouco surpreendida de não a terem escolhido//
- (155) **PE** não tinha visto
- (156) **I** onde são dadas algumas definições sobre a intercompreensão// bom/ tendo em conta o percurso que aqui é dado nesta cena// quais acham que serão as vantagens de se realizar isto em sala de aula?/ e se acham que isto é importante...
- (157) **JO** eu acho que isto falta muitas vezes aos alunos/ e a eles próprios professores/ é o know-how/ é saber o como fazer/ este tipo de exercícios permite-nos desenvolver as estratégias necessárias/ para rentabilizarmos aquilo que nós já conhecemos/ porque muitas vezes nós temos conhecimentos/ por poucos que sejam/ de outras línguas/ não temos desenvolvidas as estratégias que nos permitem aceder e rentabilizar esses conhecimento/ e acho que este tipo de actividades permite fazer isso
- (158) **I** e qual é para vocês a probabilidade de reutilização deste tipo de actividades?// tendo em conta os programas/ as temáticas...// porque uma coisa é dizer/ que é muito importante realizar este tipo de actividades// mas é exequível?
- (159) **CL** é// tem/ tem que haver é o tal <IND>/ por exemplo/ às vezes surgem/ estas situações/ em que as pessoas recorrem/ até sem saberem que estão a utilizar a intercompreensão/ não há é essa (interiorização) para/ não é preciso haver um momento específico em que vamos parar// ahm haver ali um momento de intercompreensão/ pode/ pode-se ir inferindo/ ahm/ claro/ sabendo como/ estes momentos de intercompreensão no decorrer da própria temática//

- (160) **PE** porque surgem/ inevitavelmente as coisas surgem/ vão surgindo <IND – ruídos> aproveitar a oportunidade <IND>
- (161) **I** bom/ hoje/ já foi falado um bocadinho mais sobre a intercompreensão//
- (162) **PF** <IND>
- (163) **I** e é isso que eu quero que vocês vão pensando/ tentem pensar o que é que é a intercompreensão/ quais são as áreas em que a intercompreensão pode funcionar// e// por exemplo/ podem pensar/ quais as palavras que eu vou relacionando com a intercompreensão?/ tem a intercompreensão várias facetas?// ahm/ posso utilizar a intercompreensão no tratamento da gramática?// posso utilizar a intercompreensão na compreensão de textos?/ na leitura/ porque os meus alunos têm dificuldades/ que dificuldades é que eles têm?/ como é que a intercompreensão me poderá ajudar?/ por exemplo// os meus alunos precisam de reflectir sobre estratégias de/ compreensão de textos/ estratégias de estudo/ estratégias de comunicação// como é que a intercompreensão me poderá ajudar?// tentando ligar os fios que vão sendo aqui puxados// e que de algum modo/ julgo que vos vai poder ajudar ahm lá mais para a frente vamos ver actividades mais concretas/ a intercompreensão acaba por ser mais... visível/ porque estamos ainda numa fase de construção de conhecimento teórico sobre a intercompreensão/ a aprofundar os nossos conhecimentos/ mas que depois vai passando a um conhecimento mais prático/ vocês vão sendo mais capazes de/ conseguir apontar <IND>/// o que eu sugeria então é que/ já que para a semana vocês ahm/ era que procurassem/ no vosso caderno// “ligar as pontas” da sessão de hoje/ tentarem já dar uma pequena definição de intercompreensão/ e aquilo que acham que conseguem fazer com a intercompreensão// o.k.?
- (164) **PF** sim

Sessão 4

Acto II – O Sujeito e as Línguas

(30 de Janeiro de 2003)

N.º de intervenções: 01-151

- (01) I vamos então começar/ bom/ fazemos assim/ começamos começar pela actividade do (módulo um) e vamos estruturar as estratégias/ porque tanto uma como outra fala de <IND> não é?/ e vamos começar a organizá-las no quadro/ para depois/ ahm/ discutirmos quais delas é que poderão ser estratégias de intercompreensão// então/ a actividade um era para a partir de excertos para/ identificarem quais seriam ahm que estratégias é que os sujeitos mobilizam em comunicação/ não é?/ estratégias de comunicação e ou de aprendizagem// se calhar vamos sujeito a sujeito// então/ em relação à Cleuza/ que estratégias é que encontraram?/ há uns que falam mais disso do que outros/ não é?
- (02) JO <IND> a necessidade de contactar a língua no seu todo/ ou seja/ o facto de conhecermos a cultura de um povo também nos vai ajudar/ em situações complicadas de comunicação <IND>
- (03) I o conhecimento da cultura/ não é? <I escreve no Q: ____>
- (04) CL <IND> conhecer a língua no contexto natural// ou seja/ sem ser um contexto artificial/ vá lá
- (05) AL <IND> inclusivamente <IND> de palavras e expressões >Q: ____>
- (06) PE <IND>
- (07) I opõe-se à memorização/ mas porquê?/ por que é que ela se opõe?
- (08) PFs <SIL> ela diz alguma coisa acerca disso?
- (09) AL ela considera que.../ pronto/ ela considera que <IND> de textos e imagens deve ser um ponto de partida para outros aspectos/ <IND> e não exactamente decorar alfabetos/ decorar palavras sem sentido/ esvaziados da sua função de significantes
- (10) I uhm/ e o que é que ela diz em relação a... quando encontra um estrangeiro na rua?
- (11) CL o esforço por compreender o outro
- (12) I o esforço por compreender <Q: ____>
- (13) S ela diz até que não acha certo/ se encontrarmos alguém que fala uma língua estrangeira em Portugal/ não acha certo que nós façamos um esforço para compreendê-los/ eles ´q eu deveriam fazer um esforço para comunicarem na nossa língua
- (14) CL <IND> quando ela está no Brasil faz um esforço para perceber os estrangeiros/ mas quando se encontra fora// pretende que os de fora a percebam a ela
- (15) I sim/ ela diz que/ que tenta fazer um esforço para compreender o outro/ quando fala com um estrangeiro/ quando fala com alguém que não fala a língua dela/ mas

- que o mesmo não acontece às vezes/ não é?/ às vezes/ quando ela está na situação inversa/ quando é ela a estrangeira/ que as pessoas não têm/ não fazem esse esforço/ não procuram/ não têm uma atitude de.../ no fundo/ de abertura// então/ se calhar em termos de postura/ é preciso falar em quê?
- (16) **CL** numa atitude positiva// face à diferença do outro
- (17) **I** exacto/ uma atitude de abertura/ juntamente com o esforço para compreender o outro// há mais alguma coisa que tenham anotado?
- (18) **S** ela também fala da língua enquanto uma função (social)
- (19) **I** uhm
- (20) **S** ela fala da língua na sala de aula <IND> mas enquanto <IND> (social)/ mas aqui não <IND>
- (21) **I** se calhar aqui vai um pouco ao encontro dos três primeiros tópicos/ que é a importância de contactar com a língua no seu contexto/ no seu todo/ não é?/ a língua é algo que é socialmente construído/ e que ahm para que se consiga muitas vezes compreender o que está a ser transmitido é importante/ que/ se saiba mais/ que se saiba mais do que o sistema linguístico da língua/
- (22) **CL** uhm
- (23) **I** há implicações sociais que/ que/ fazem parte da própria língua// e acerca do Abdel?/ o Abdel é um marroquino/ tem um percurso de vida muito engraçado/ ele já esteve.../ em Espanha/ foi através e Espanha que ele/ teve um contacto mais próximo com o português ahm num congresso luso-espanhol// em que ele contactou e ficou muito interessado por Saramago/ e depois veio para Portugal/ julgo eu/ fazer um mestrado em literatura comparada// então/ acerca do Abdel/ o que é que ele nos diz em termos de... de estratégias de comunicação/ de aprendizagem
- (24) **AL** eu acho que ele é um exemplo de intercompreensão/ ele recorre às línguas que conhece/ ele mobiliza o espanhol/ o francês e o italiano//
- (25) **I** então se calhar aí já podemos anotar alguma coisa/ quando tu dizes que ele recorre às línguas que conhece/ no fundo é recorrer a quê?
- (26) **AL** ao repertório linguístico/
- (27) **I** ao repertório linguístico/ não é?
- (28) **CL** ele estabelece comparações
- (29) **I** portanto/ ele recorre ao repertório linguístico e ele fá-lo de uma maneira consciente ou inconsciente
- (30) **S** consciente
- (31) **I** consciente/ não é?/ é a consciência de que se pode recorrer/ não é?
- (32) **CL** hm
- (33) **I** consciência de que se pode recorrer ao repertório linguístico/ PARA compreender/ e para se fazer compreender// sim/ e que outras estratégias é que ele utiliza mais?/ CL/ penso que mencionaste uma

- (34) CL eu mencionei a comparação
- (35) I uhm/ comparação linguística
- (36) CL a comparação linguística/ no sentido de associação// associar/ através do som ou da grafia/
- (37) I uhm
- (38) CL palavras na língua que ele está a tentar compreender/ neste caso/ palavras e sons de outras línguas/ e daí tentar compreender o sentido daquilo que a outra pessoa está a dizer
- (39) I exactamente/ então já temos aqui comparação/ à frente também vamos ver isso/ comparação que se estabelece a vários níveis/ não é?
- (40) CL hm/ ao nível sintáctico/ morfológico/ fonético
- (41) AL por exemplo/ o recurso à etimologia das palavras/ e depois ao vocabulário que ele conhece/
- (42) I hm
- (43) AL e depois à morfologia também
- (44) I <Q:____> aspectos morfológicos e fonológicos// quando ele faz essa comparação entre línguas/ o que é que acontece?/ que outro processo é que está aí inerente?
- (45) AL ahm a tradução de alguns termos
- (46) I a tradução <Q:____> // de carácter interlinguístico/ entre línguas <Q:____>// e o que é que implica em termos de// cognitivos do sujeito/ o que é que esta comparação
- (47) AL flexibilidade linguística
- (48) I flexibilidade cognitiva/ linguística <Q:____>// no fundo acaba por ser um raciocínio linguístico
- (49) AL hm
- (50) I <Q:____>
- (51) PE ou seja/ ele acaba por ter aquilo que falta a muitas pessoas/ que é// SABER COMO/ mobilizar aquilo que já se sabe para chegar lá
- (52) I exactamente
- (53) AL mas eu acho que é isso que ele depois refere na prática/ a realização de exercícios que podem passar pela comparação/ e estabelecimento de semelhanças/ e depois <IND>
- (54) I exactamente/ e essas semelhanças acontecem de que forma?/ entre que línguas?
- (55) PE línguas da mesma família/ línguas que são próximas
- (56) I então temos/ semelhança/ ou então/ a proximidade entre as línguas/ não é? <Q:____> // versus distância <Q:____>// linguística/ não é?
- (57) PE uhm

- (58) I e/ se ele faz essa comparação/ essa tradução/ se ele faz essa associação/ penso que a CL há pouco também falou em associações//
- (59) CL uhm
- (60) I é porque as palavras se tornam mais ou menos acessíveis/ mais ou menos quê?// compreensíveis/ semelhantes/ transparentes <Q:_____> temos então/ transparência versos opacidade// entre palavras/ línguas// há mais algum aspecto que queiram
- (61) AL é interessante também <IND> aprender em contacto/ em interacção
- (62) I <Q:_____>// o.k./ aprender em interacção
- (63) T ele diz também que/ ao aprender Português/ acaba por conhecer melhor a sua própria cultura
- (64) I exactamente/ aqui acaba por haver um/ um paralelismo entre as línguas com as quais nós estamos a contactar/ que muitas vezes estamos a/ a estabelecer um primeiro contacto/ e com a nossa língua materna/ não é?/ ele acaba por ahm/ fazer este tipo de exercício mental ahm por conhecer a sua própria língua/ nas suas várias dimensões/ acaba por conhecê-la em termos culturais/ porque estabelece comparações entre culturas// mas também em termos do funcionamento/ da própria língua// até porque neste caso a língua materna tem um papel muito importante// no acesso ao sentido// quando estamos a tentar compreender alguma coisa/ inevitavelmente o recurso a// mais recorrente/ digamos assim/ é a comparação com a nossa própria língua// muitas vezes nós/ quando estamos a falar uma língua estrangeira/ mesmo que inadvertidamente// muitas vezes acontece que nós/ pensamos na nossa própria língua/ para depois traduzirmos
- (65) AL eu acho que <IND> transferência de todas as competências que ele possui numa língua para a outra
- (66) I para a outra não é?
- (67) AL não haver compartimentação alguma
- (68) I <Q:_____> podemos escrever/ então/ mobilização de estratégias e competências// <Q:_____>//
- (69) PE <IND>
- (70) I no fundo é estabelecer pontes entre línguas/ não é?// e a Fátima Candé?/ ela é uma Guineense/ estudava cá na universidade/ era de português-francês// o que é que ela nos diz também?
- (71) S ela diz também/ ela estabelece comparações entre as línguas// e ela diz/ portanto/ aprender uma língua é aprender uma cultura//
- (72) I uhm
- (73) S e diz que para aprender uma língua é necessário/ várias coisas/ primeiro// é importante ter curiosidade//
- (74) I hum/ curiosidade pela língua <Q:_____>

- (75) S hm// e depois é preciso prestar atenção à pronúncia
- (76) I o.k./ temos ali/ aspecto fonológico
- (77) S e ela acha indispensável/ estar em contacto com os falantes dessa língua/ que aprende
- (78) I exactamente/ acaba por ser aprender em interacção/ aprender com as pessoas que falam a língua
- (79) AL eu penso que ela também diz que a interacção pode ser feita/ não através do contacto directo com as pessoas/ mas música/ livros/ internet/ portanto/ já remete para outra dimensão
- (80) I ou seja/ fala um pouco da aprendizagem não-formal
- (81) AL aprendizagem não-formal
- (82) CL ela refere ainda que/ pelo menos ela enquanto aprendente de língua estrangeira// tenta evitar a utilização de uma língua internacional/ como é o caso do Inglês// ahm e tenta/ fazendo tentativas de/ conseguir falar com os falantes/ <IND> evitando recorrer à língua comum/ ao inglês// e ela diz/ faz-nos ver um pouco como <IND> que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser entendida não como <IND> mas como uma aprendizagem/ um processo
- (83) I essa tentativa/ erro/ tentativa acaba por ser muito importante/ não é? <Q:_____>// no fundo/ é não desistir quando não se consegue compreender
- (84) AL <IND> em relação à língua materna/ em termos de comunicação quando ela está a tentar compreender/ recorre à língua materna/ e em termos linguísticos/ quando ela está a tentar fazer análise <IND>
- (85) I comparação linguística/ podemos então aqui acrescentar/ entre/ no fundo entre línguas estrangeiras// muitas vezes acontece/ por exemplo/ nós estamos a falar em francês/ ou estamos a falar em Italiano/ como aconteceu na interacção do chat que vocês viram no módulo dois/ temos falantes que falam várias línguas românicas/ imaginemos que nós/ como falantes românicos estamos lá/ e estamos a.../ não sabemos/ por exemplo/ o francês// mas sabemos italiano e sabemos espanhol// e temos a nossa língua materna// podemos/ tendo os conhecimentos que temos da nossa língua materna/ e das línguas estrangeiras/ ahm estabelecer comparações entre essas línguas e o francês para aceder ao sentido// portanto esta comparação acaba por acontecer entre as línguas estrangeiras/ mas também/ da língua materna para a língua estrangeira e vice-versa <Q:_____> é uma seta bilateral/ não é?/ língua materna/ língua estrangeira// língua estrangeira/ língua materna// ela também fala um pouco na comparação e na proximidade entre línguas/ ela fala do árabe que relaciona com o fula// porque diz/ são semelhantes/ e depois estabelece comparações entre o crioulo e o português/ porque essas duas línguas têm entre elas também semelhanças// e mais/ há mais alguma coisa?
- (86) PFs <SIL>

- (87) I podemos passar para a Hong Lei/ então/ o que é que a Hong Lei nos diz?/ será que ela acrescenta alguma coisa àquilo que nós já estivemos a falar até agora?
- (88) AL eu acho que não/ fala de comparação entre línguas e menciona// entre o inglês e português/ <IND> e o japonês e o chinês/ (que são as línguas que ela domina)
- (89) I uhm/ porque são semelhantes/ comparação entre línguas
- (90) ES e <IND> de palavras com imagens// ela tenta imaginar como será aquilo que ela está a referir na sua língua/ e depois/ tenta transpor para a língua que quer aprender
- (91) I exactamente
- (92) AL <IND>
- (93) I ela diz uma coisa engraçada que é/ em relação ao espanhol/ ela diz que/ portuguese and spanish are similar/ não é?/ so I learn two languages at the same time// neste momento/ ela ainda não tinha a noção/ quando se fez a entrevista ela ficou com/ apercebeu-se que de facto/ o português pode ser uma ponte para ela compreender o espanhol// e o João Paulo?
- (94) CL fala novamente de <IND>/ da comparação
- (95) AL fala de ter que aprender línguas por imposição/ do francês ser uma língua imposta/ das aulas/ dos trabalhos de casa/ dos testes/ e depois fala de <IND> de extra-curriculares/ e da aprendizagem não-formal/ a televisão/ e tentando fugir <IND>
- (96) I e o Mário Pedro?
- (97) PFs <SIL>
- (98) I ele conta-nos duas situações muito engraçadas// ele também tem um percurso de vida diferente// ele esteve na África do Sul// e depois regressou a Portugal// é por isso que ele fala que/ considera o português a sua língua materna// esteve na África do Sul até aos seis anos/ se não estou em erro/ esteve em Portugal/ voltou novamente para a África do Sul/ e depois/ actualmente está cá em Aveiro// e ele diz que/ quando se lhe perguntava acerca da língua materna/ ele diz que pensava em Inglês e depois falava em/ em português// e ahm a sua infância é caracterizada por uma grande variedade de línguas// não é?
- (99) ES crioulo/ inglês/ africanos <IND>
- (100) I exactamente// e depois ele conta dois episódios em que/ de facto/ a intercompreensão está presente// quando ele diz/ eu conseguia falar com eles/ e QUASE como eles/ uma mistura de crioulo/ zulu e de inglês// o que é que nós podemos retirar daqui/ que nos passa ajudar a compreender melhor a intercompreensão?
- (101) PFs <SIL>
- (102) I quando nós estamos a passar de umas línguas para as outras/ no caso dele/ se calhar ele falava umas palavras em crioulo/ e depois algumas em zulu/ outras em Inglês/ Italiano/ o que é que acontece

- (103) **AL** a adaptação/ <para se tentar fazer compreender> <IND>/ interferência linguística
- (104) **I** há adaptação/ interferência linguística e/ há uma alternância linguística/ códica/ acaba por haver uma mistura linguística <Q:_____>
- (105) **AL** uma das características/ que eu acho que é da intercompreensão/ que ele enquanto criança acabou por realizar/ não dominar unicamente uma língua/ ou cada uma dessas línguas na perfeição como um nativo/ mas ser capaz de utilizar cada uma delas/ e a (recorrer) a cada uma dessas línguas em situação de comunicação
- (106) **I** e isso vê-se no fundo nas situações que ele fala// quando ele esteve no México/ e tinha uma direcção escrita num papel/ mas ahm/ era numa zona rural e a pessoa não compreendeu/ e/ ele conta que/ não sabendo falar o flamengo/ nem o Neerlandês/ ele começou-se a aperceber que
- (107) **AL** era semelhante ao africans
- (108) **I** exacto/ que era semelhante ao africans/ e também ao alemão/ no fundo porque são línguas que fazem parte da mesma família linguística/ e por isso mesmo acabam por ter proximidades/ semelhanças entre elas/ não é?/ o que acontece/ tal como a **AL** dizia/ ele não conhecendo a língua/ por recurso ao seu repertório linguístico/ fez comparação/ por transferir conhecimentos das várias línguas/ foi capaz de compreender// aqui/ neste caso/ temos dois exemplos/ temos um que aconteceu ao nível oral// foi a comunicação ao nível da oralidade// e temos um segunda/ que ele refere logo a seguir// os sinais/ as placas indicadoras de localidade/ de informações/ em que ele reparou que também ao nível da escrita/ as línguas eram semelhantes// ele diz/ não precisava de aprender as línguas na perfeição/ para mim bastava-me o suficiente para os poder entender e eles a mim/ qual é que acham que é a ideia importante em termos de ensino de línguas?
- (109) **JO** é ahm mudar o enfoque do ensino e da aprendizagem das línguas/ antes falava-se imenso em saber falar na perfeição/ como o falante nativo ahm o modelo ideal/ ahm talvez agora ahm o modelo ideal de falante/ ahm não é aquele que sabe falar de uma forma completamente correcta/ mas aquele que é capaz de se fazer compreender e de compreender os outros//
- (110) **I** isso mesmo// e agora em relação ao Mark?
- (111) **AL** ele fala da importância de se observar as pessoas/ não é só o contacto/ mas ele fala também da observação
- (112) **I** vamos também escrever aqui <Q:_____>
- (113) **AL** para além da observação dos sujeitos/ fala do resto/ da cultura
- (114) **I** observar os sujeitos/ como eles interagem/ como eles espelham a cultura// há uma coisa à qual eu gostaria que prestassem atenção// que é quando ele diz/ quando se lhe pergunta// did your mother tongue help you?/ na entrada cento e treze e cento e catorze/ o que é que ele diz?

- (115) **AL** (ele remeteu) para a metalinguagem
- (116) **I** ele fala de metalinguagem
- (117) **ES** reflectir sobre as estruturas da língua
- (118) **I** portanto/ desenvolver uma consciência linguística/ o que é que isto significa?
- (119) **AL** o reflectir acerca das estruturas da língua/ da gramática/ do funcionamento da língua
- (120) **CL** uma comparação
- (121) **I** sim/ e além disso/ por exemplo// para sintetizar/ em termos mais globalizantes/ isto poderá significar que nós podemos estar a/ eu estou agora a falar com uma pessoa que é holandesa/ por exemplo/ eu não sei neerlandês/ mas sei alemão e sei Inglês// e eu posso ter duas posturas perante essa pessoa// eu FACE à língua que não conheço/ posso ter uma atitude completamente fechada// não/ não percebo/ não sei a língua/ não vou tentar// posso ter uma atitude aberta/ no sentido de que não percebo mas posso tentar/ e faço isso/ mas não tenho realmente consciência do que posso fazer para compreender/ eu posso ahm// esta palavra é parecida com o inglês/ se calhar pode querer dizer isto// mas se calhar não tenho consciência/ realmente daquilo que posso mobilizar/ das estratégias às quais estou a recorrer/ ou posso recorrer// e dentro desta postura de abertura há também estas duas dimensões/ que é// tento compreender/ mas não sei o que posso mobilizar// e o tento compreender mas ciente daquilo que eu posso mobilizar// e é aqui que entra esta parte da reflexão linguística// é/ EU reflecti/ eu tomo consciência daquilo que eu tenho/ daquilo que eu preciso para// a intercompreensão pode acontecer/ de facto sem nós darmos conta// estou a comunicar/ estou a utilizar a intercompreensão// estabeleço comparações/ faço associações// mas não tenho consciência disso// pode assim não ser um recurso consciente// poderá tornar-se mais determinante se eu tenho consciência de que posso recorrer a ela// ahm das estratégias de que disponho para compreender/ comunicar// ahm por isso/ o importante é exercitar este raciocínio linguístico ahm desenvolver esta flexibilidade linguística// isto poderá ajudar os alunos a/ em termos de comunicação ahm de aprendizagem/ na aprendizagem das línguas// em suma/ em termos de comunicação e de compreensão/ poderá ser uma ajuda para eles// serem capazes de mobilizar este tipo de estratégias nas mais diversas situações/ compreender um texto escrito/ aceder ao sentido
- (122) **CL** <IND> por exemplo/ por vezes apresentar-lhe somente um texto escrito/ numa língua estrangeira/ será/ não sei/ será mais difícil do que <IND> ouvir/ esse mesmo texto/ se calhar mostrar-lhes que género de tratamento é que devem fazer aos textos
- (123) **I** sim/ por exemplo// qual é o objectivo de/ levar uma música/ e levá-los a estabelecer comparação/ a traduzir palavras/ em que é que isso os vai ajudar no francês?/ ou o que é que me vai ajudar no inglês?//
- (124) **PFs** <SIL>

- (125) I bom/ eles ao fazerem isso numa outra língua estrangeira// eles/ se souberem que o que eles estão a fazer pode ser uma estratégia de aprendizagem da língua inglesa/ ou da língua francesa// é um pouco tirá-los do contexto em que eles estão/ a aprendizagem do francês/ a aprendizagem do inglês/ colocá-los noutra contexto/ para voltarem novamente ao contexto em que estão// este poderá ser um dos objectivos do trabalho com a intercompreensão
- (126) AL <IND> que um dos exercícios que nos foi feito nas aulas teóricas de didáctica// a professor Helena Araújo e Sá apresentou-nos uma frase/ que nem sequer era em língua nenhuma/ apresentou-nos aquela frase/ e nós às tantas/ já estávamos a compreender o sentido daquela frase/ e a identificar estruturas gramaticais e tudo// e isso pode ser feito com uma língua/ exactamente/ em vez de ser uma frase inventada/ para os alunos se aperceberem dos/ de um certo conteúdo gramatical/ ou de outro aspecto qualquer// porque eles acabam por mobilizar as mesmas estratégias/ as mesmas competências para isso
- (127) I sim/ porque muita vezes eles não fazem esse esforço na língua que estão a aprender/ e se calhar/ ahm se lhes aparecer outra língua/ eles já dizem/ vamos tentar// depois é importante levá-los a pensar/ se eu fizesse isto na língua que estou a aprender/ até poderia dar resultado// claro que isto é um trabalho/ que tem que ter uma continuidade// não é agora numa aula ou duas/ vocês vão fazer em algumas aulas/ é algo pequeno/ pontual/ mas isto é um trabalho que// feito com regularidade ajudará os alunos/ esperamos que ajude
- (128) AL tem que haver uma acção concertada por exemplo/ entre professores de língua/ nós podemos fazer/ mas se o professor de língua portuguesa não fizer/ quando nós fomos recorrer a esses conhecimentos ou competências/ eles não as têm// vamos ter que estar a desenvolver também na língua materna/ porque supostamente <IND>
- (129) I hm
- (130) AL seria mais fácil se todos os professores o fizessem
- (131) I sim/ este tipo de trabalho de facto exige muito do professor de línguas// não é um trabalho fácil//
- (132) ES eu acho que/ ahm implica também que o próprio professor faça este trabalho consigo próprio// o próprio professor também tem que saber quais são as suas capacidades/ enquanto comunicador/ enquanto pessoa que/ TAMBÉM não sabe as línguas// mas que poderá levar algumas delas para a sala de aula//
- (133) I claro/ porque também é um pouco ahm refazer a postura do próprio professor/ posso contar a minha experiência/ estou a desenvolver no LALE ateliers que/ geralmente aqui no LALE faço ateliers com línguas germânicas// quando os planifico procuro sempre que a intercompreensão esteja presente/ ahm e tenho feito uma primeira parte/ que é/ uma parte em que eles comparam coisas/ em que eles traduzem/ em que eles recorrem ao seu repertório linguístico// mas ainda não fizemos ateliers que vão para

- esta zona aqui <aponta para o quadro>/ ainda falta isto// quando eu estou a planificar estes ateliers/ eu própria tenho dificuldades/ e ainda não o fiz/ vou tentar fazer agora proximamente/ mas ainda não o fiz/ porque também foi uma primeira experimentação da minha parte/ em recorrer/ dentro das línguas germânicas/ aquelas duas que eu realmente posso dizer que tenho uma competência/ sou mais fluente/ são o inglês e o alemão//
- (134) **PE** uhm
- (135) **I** consigo compreender algumas coisas em neerlandês/ mas ainda não ahm como vou dizer// me sinto à vontade para pegar no neerlandês e incluí-lo/ nesses ateliers/ não é?/ isto também é um processo de amadurecimento do próprio professor// vai haver certamente um momento em que eu me vou sentir mais confiante e vou levar o neerlandês também// isto implica um processo de construção e de desconstrução da minha identidade/ de como eu sou como professora/ e também daquilo que eu sei fazer como professora// é um trabalho que tem que ser feito juntamente com os alunos// bom para terminar/ vamos ver o módulo dois/ para ficarem com uma visão da intercompreensão/ numa situação de comunicação diferente// no chat/ é uma situação onde a intercompreensão está muito presente// fala do projecto galanet / que... são falantes de italiano/ francês/ espanhol/ por acaso nessa não está/ e português// é uma situação de comunicação onde muitas vezes há dificuldades entre os próprios intervenientes/ de comunicação/ um diz uma coisa/ outro diz outra// também é um facto que esta comunicação é muito rápida/
- (136) **ES** a qualquer momento pode entrar um novo assunto/ um novo sujeito
- (137) **I** exacto/ que desequilibra a ahm o processo de comunicação// se estivessem nesta situação/ se calhar já estiveram/ como é que resolveriam algumas das dificuldades que pudessem encontrar?
- (138) **ES** ter conhecimento da língua e da cultura em que a comunicação se está a passar/ há mistura de culturas e de línguas/ muitas vezes a comunicação tem sido interrompida porque não se sabe daquilo que se está a falar// ou não se conhece o país de onde as pessoas vêm/ e por vezes há coisas que não se sabe
- (139) **I** portanto/ referes ter-se conhecimento da cultura/ do contexto// conhecimento cultural e contextual// sim/ é importante/ mas/ e quando nós não temos esse conhecimento?/ e nos deparamos com pessoas que falam outras línguas?
- (140) **CL** eu nesse caso// também o caso em questão/ são línguas parecidas/ <IND> mas por exemplo/ ahm ouve aqui palavras que eu não entendi em italiano/ que eram semelhantes ao francês// e no francês/ havia palavras em francês que eu não compreendia/ mas que em Italiano já eram mais compreensíveis/ e acho que fui um pouco por aí/ tentar estabelecer conexões entre as línguas
- (141) **ES** há (persistência) na repetição de muitas palavras/ tentar decodificar aquilo que eles estão a tentar dizer/ na própria língua de cada sujeito

- (142) T pelo tema da conversa/ até se consegue mais facilmente saber o que se está a dizer/
- (143) I exactamente
- (144) CL aqui são vários temas/ são muitos temas// muitas vezes não se sabe quem fala com quem/ depois no final/ estamos a falar de quê?// <IND> e às vezes estabelecer a comparação com aquilo que nós já sabemos ajuda-nos/ posso dar um exemplo/ o ciao/ em italiano/ a nós soa-nos como adeus/ tchau/ e eles não/ é olá
- (145) I exactamente/ a T disse uma coisa muito importante/ e que podemos transpor também para a sala de aula/ que é o tema/ muitas vezes nós/ o que acontece com os nossos alunos/ e depende também muito da maneira como o professor o apresenta// podemos ter uma contextualização prévia do texto/ que ajuda os alunos a compreender melhor o que lá está// mas também podemos fazer o contrário// e que dependendo do tipo de exercícios que depois propomos// dar o texto sem dizer nada/ e aí ajudar os alunos com passos a
- (146) AL tentarem chegar lá
- (147) I bom/ no fundo/ as estratégias a que nós podemos recorrer são um pouco estas estratégias que nós enumerámos há pouco/ no exercício anterior// é fazer associações/ é encontrar semelhanças...
- (148) AL <IND> (uma estratégia que eles utilizam muito) é a reformulação
- (149) I reformulação/ exacto
- (150) AL <IND> a pessoas diferentes a tentar explicar o que é o b.a. <Bar da Associação> <IND>
- (151) I em várias línguas/ em francês e em português// no fundo aqui esta reformulação vai ao encontro do que <IND> da tentativa-erro-tentativa/ não é?// o.k./ acho que por hoje ficamos por aqui// e se calhar passavam a tentar ordenar as vossas ideias e a dar uma definição de intercompreensão/ tal como está na parte inicial do guião da sessão/ na capa/ que é definir a intercompreensão e// ver qual a sua importância// a relevância em situações de comunicação plurilingue/ onde há mais do que uma língua/ e que por vezes nós não conhecemos [...] colocar a reflexão na secção do glossário [...] o que eu quero é a vossa posição perante o que vocês têm vindo a ouvir e a dizer ao longo destas sessões// é uma primeira tentativa de ordenarem as ideias [...]
- <PFs realizam a proposta de reflexão até ao final da sessão>

Sessão 5

Acto II – O Sujeito e as Línguas

(06 de Fevereiro de 2003)

N.º de intervenções: 01-81

- (01) I bom/ vamos fazer então como fizemos na última sessão// que// em que não vamos estar a ver propriamente/ neste caso as estratégias que vocês identificaram/ uma a uma/ mas vamos falar em geral/ depois na parte dos comentários que vocês fizeram/ que vocês escreveram// portanto/ o módulo três ahm/ fala acerca da importância da consciência linguística// para os falantes/ e fala acerca da importância da/ que o conhecimento consciente da língua tem/ reflectido sobre a língua/ tem para o sujeito// e o que vos era pedido/ então/ era que vocês ahm comentassem de que forma é que// a língua materna ahm ajudou ao desenvolvimento do vossa competência metalinguística// em línguas estrangeiras/ e de que maneira é que a aprendizagem que vocês foram tendo/ em línguas estrangeiras// também ajudou a que vocês/ desenvolvessem a vossa competência metalinguística em língua materna// vamos começar por reavivar um pouco o que será isto de competência metalinguística// quem é que me pode dizer alguma coisa acerca disso?
- (02) R é a reflexão sobre a língua
- (03) I exactamente/ competência metalinguística implica a reflexão sobre a língua// <Q:_____> nós podemos falar de competência metalinguística por relação a que outra competência?/ portanto/ a R disse// que implica a reflexão// sobre a língua <Q:_____>
- (04) CL? talvez em relação à competência comunicativa
- (05) I sim/ à competência comunicativa// <interrupção> como sabem a competência comunicativa é uma competência que envolve outras competências/ nomeadamente+
- (06) CL a competência linguística
- (07) I <Q:_____> exactamente/ a competência linguística/ então se calhar podemos ahm tentar perceber o que é a competência metalinguística numa relação com a competência linguística//
- (08) AL neste caso é o domínio <IND> da língua// saber falar/ saber como comunicar// mas não quer dizer que se tenha um conhecimento metalinguístico// normalmente os falantes da língua materna <IND>
- (09) I sim/ é um conhecimento que no fundo é intuitivo
- (10) S é um conhecimento epilinguístico
- (11) I exactamente <Q:_____> e o que é este conhecimento epilinguístico?

- (12) **S** é/ é (intuitivo) <IND – fala num tom baixo>
- (13) **I** <Q:_____>
- (14) **S** <IND – fala num tom baixo>
- (15) **I** <Q:_____> o.k./ o domínio da língua/ que é um domínio/ é um conhecimento que é intuitivo// porque nós// <IND> // <Q:_____> que outros termos é que podemos associar à competência metalinguística?
- (16) **CL** uma metaanálise
- (17) **I** portanto/ está dentro do campo cognitivo <Q:_____> é uma competência de metaanálise// e em termos de consciência?// qual é que implica um maior/ e qual é que implica um menor grau de consciência?
- (18) **CL e AL** a metalinguística um maior
- (19) **I** a metalinguística um maior grau de consciência/ não é?// então/ tentem lá reavivar a vossa memória/ o que é que já ouviram falar acerca disto/ por exemplo/ nas aulas de Educação em Línguas/ ou Linguística...
- (20) **PFs** <SIL>
- (21) **I** ou seja/ o conhecimento sobre a língua implica sempre uma construção ahm um processo de aquisição/ ahm e ahm neste contexto ahm podemos falar de vários níveis de consciência/ por exemplo// temos aqui um conhecimento epilinguístico/ que é um nível mais intuitivo/ que a pessoa/ eu estou agora a falar e as palavras saem-me sem eu pensar nelas/ digamos assim/ ahm eu faço reformulações/ ahm retomo ideias consoante aquilo que vocês me dizem// ahm por exemplo/ ahm digo por palavras minhas alguma coisa que vocês disseram/ mas não tenho necessariamente que saber que estou a fazer uma paráfrase/ é uma coisa intuitiva// já em termos de competência metalinguística não/ o nível de consciência é digamos maior// ahm e aí já entra a metalinguagem/ por exemplo/ ahm o conhecimento da terminologia linguística/ ahm das operações/ etc. <SIL> o que é que podemos acrescentar a isto dos textos que leram agora?// não só para esta actividade/ mas também para a seguinte/ a do módulo quatro/ que também tem paralelismos com esta...
- (22) **PFs** <SIL>
- (23) **I** por exemplo// vamos falar em relação à nossa língua materna/ os conhecimentos que temos da língua são epilinguísticos/ ou seja/ nós realizamos actividades epilinguísticas/ são actividades ahm do uso da língua/ que nós fazemos sem nos apercebermos delas
- (24) **S** <INT> as crianças conseguem falar quase todas/ então só quando vão para a escola é que <IND>
- (25) **I** exactamente/ uma criança/ está a aprender a sua língua materna/ ahm e por exemplo/ nesse processo ela vai aprendendo como se conjugam determinados verbos/ à medida que vai ouvindo os outros falar/ que os outros a alertam para isso/ ahm lá está/ é algo intuitivo/ e em termos de consciência linguística/ a competência

- metalinguística implica que/ este conhecimento epilinguístico se torne/ algo mais consciente/ através da reflexão sobre a língua/ das operações que se podem fazer com ela/e... é um conhecimento desenvolvido na escola/ o que é que acontece?
- (26) **C** nós temos/ contactamos com a estrutura da língua/ com o sistema linguístico de uma outra forma// ele é-nos apresentado nas suas regras/ e aí pressupõe-se que/ ficamos mais conscientes de como a língua funciona/ do seu funcionamento
- (27) **I** aí estamos a falar de um conhecimento mais declarativo// pela reflexão somos capazes de falar dos processos da língua// o conhecimento processual que passa a ser mais consciente//
- (28) **PE** <IND>
- (29) **I** faz parte da consciência metalinguística/ porque podes ter uma capacidade de reflexão linguística mais ou menos desenvolvida// tu podes eventualmente saber explicar/ o facto de tu/ por exemplo/ de nós como professoras sabermos explicar a língua/ faz parte não da nossa competência linguística/ porque eu posso ter um conhecimento perfeito do francês/ e não saber explicar o seu funcionamento// isso já fará parte da nossa competência metalinguística
- (30) **S** a nossa dificuldade a francês é saber explicar o funcionamento da língua
- (31) **R** porque nós nunca reflectimos sobre a língua// estamos a descobrir agora a língua// é um bocado isso
- (32) **I** quando nós falamos em termos de língua materna é isso que acontece// nós estamos em Portugal/ bom/ é cada vez mais perigoso falar que o português é a língua materna de todos os nossos alunos/ mas na generalidade é/ e é o que acontece também nas aulas de português com os nossos alunos/ o português para eles é tão intuitivo/ como para nós/ é tão intuitivo que muitas vezes nós// <IND> depois também acontece os alunos não terem desenvolvido um conhecimento da terminologia/ ahm da nomenclatura/ por exemplo/ o que é um verbo/ um substantivo// ou uma preposição// muitas vezes não os sabem identificar// e/ e quando não sabem na língua materna/ sei lá/ para que serve o condicional por exemplo/ ahm é muito difícil que percebam também na língua estrangeira/ o seu valor comunicativo// ou um advérbio/ qual a sua função/ muitas vezes nós professores ahm ficamo-nos pelas estruturas/ e não os ajudamos a perceber ahm o valor comunicativo// <IND> eu por exemplo/ terei um maior conhecimento declarativo do inglês e do alemão/ do que do próprio português [...] porque reflecti mais sobre as estruturas das minhas línguas estrangeiras/ senti essa necessidade para aprender sobretudo o alemão/ ahm e recorria mais ao português/ para comparar/ para perceber
- (33) **AL** acho que aí está relacionado com o latim/ mesmo o latim/ as estruturas são semelhantes [ao alemão]
- (34) **I** e então/ como podemos relacionar isto que aqui estamos a falar com// com as vossas experiências/ enquanto falantes// o que é que vocês sentem em relação a isto?

- (35) **CL** por exemplo/ enquanto (falante) da língua estrangeira/ é óbvio que eu passei primeiro pela competência metalinguística e só depois pela competência linguística// não comecei a falar Inglês intuitivamente/ comecei por aprender a regras <IND> passei primeiro por esse processo de// conhecimento declarativo/ ao passo que em português/ não aconteceu isso e// por exemplo/ nota-se nas aulas que os alunos (falham)// ahm// por exemplo/ no outro dia eu queria que eles dissessem também em inglês/ (e como eles não conseguiam chegar lá)/ perguntei-lhes o que era também em Português// e eles responderam que era um artigo// e a tal competência metalinguística/ que eles supostamente teriam na língua materna/ que poderia ajudar a explicar a língua estrangeira não se verificou/ eles sabiam que também estava ali bem// a tal competência linguística/ eles sabiam que estava ali adequado/ que também ficava ali muito bem// agora porquê?/ que categoria é aquela?// não sabiam
- (36) **I** mas aí a lacuna talvez seja mais ao nível do conhecimento do funcionamento da língua// estruturas/ ahm a metaligüagem/ o que é um substantivo/ o que é uma conjunção/ um artigo// a competência linguística permite ao sujeito produzir enunciados/ recorrendo aos conhecimentos que tem da língua/ e permite ao sujeito também/ compreender/ novos dados verbais que pode nunca ter ouvido// porque é capaz de assimilar as palavras/ de compreender o seu significado// alguém que tem uma competência linguística numa determinada língua/ usa a língua como um meio para/ para se exprimir/ para compreender/ para comunicar// quando nós falamos de competência metalinguística/ estamos a falar da língua como um objecto de análise/ e acaba por ser/ o sujeito ser capaz de/ ter maior consciência dos mecanismos da língua// é a capacidade de reflectir e analisar a língua
- (37) **AL** por isso é que no outro dia estava a comentar/ relativamente a estes/ a estes// a estas coisas eu nós fizemos/ os depoimentos que nós fizemos// não é que eu esteja a duvidar/ eu acho que até é interessante que as pessoas dizerem que/ ou acharem/ ou tomarem consciência da sua competência linguística/ aos cinco/ seis anos de idade/ mas é <IND> porque eu acho que nós somos fruto de um sistema de ensino que/ deixou-se de fazer a reflexão sobre a língua// era tudo dado assim/ nem era/ eu não me lembro que fizesse reflexão sobre a língua// e só quando comecei a dar latim/ é que me vi obrigada a pegar nas suas estruturas/ ver os tais mecanismos// até aí eu não tinha consciência disso/ por isso é que acho que// não sei até que ponto uma criança/ de cinco ou seis anos tem essa competência/ tem consciência dessa... não sei/ acho muito estranho
- (38) **S** eu/ eu lembro-me quando aprendi chinês/ durante um semestre// na universidade <IND>// e quando eu comecei a aprender chinês/ é que eu também tomei consciência de que/ as diferenças que podem existir entre línguas/ as várias línguas do mundo/ e/ e neste caso/ eu tive imensa dificuldade/ porque eu comparava/ eu tentava comparar com a língua materna/ tanto o francês como o português e/ <IND> porque eu

- não conseguia entrar no sistema dos sons/ e dos fonemas <IND> porque eu não conseguia ahm//
- (39) **I** abstraíres-te das línguas que já conhecias
- (40) **S** sim/ tinha muita dificuldade
- (41) **AL** eu acho até que esse nível metalinguístico só pode surgir/ já quando/ o sujeito tem um domínio linguístico bastante.../ não quer dizer que seja/ lá está/ em inglês ou francês nós começamos se calhar por ali// mas temos que possuir já qualquer coisa disto/ sobretudo da nossa língua materna/ acho que/ acho que já temos um conhecimento aprofundado/ e depois é que é possível <IND> sobre todas as estruturas/ ou então torna-se mais fácil/ eu acho que torna-se mais fácil quando já há um// porque depende também muito dos alunos/ há alguns que precisam já de possuir isto para reflectir <a refere-se às actividades epilinguísticas>/ há outros que não/ preferem partir das regras/ da análise das regras para o conhecimento
- (42) **I** sim/ podemos falar de um processo mais dedutivo/ e de um processo mais indutivo// vamos tentar estabelecer um paralelo com/ a intercompreensão// daquilo que na última sessão falámos sobre intercompreensão/ em que é que poderemos relacionar esta competência metalinguística// que é uma competência que não deverá ser particular a uma determinada língua/ não/ a competência metalinguística não se restringe a uma só língua// é uma competência transversal às várias línguas// posso ter é um maior ou menor grau de consciência linguística/ em relação a uma determinada língua/ ser capaz de perceber melhor uma determinada língua em relação a outra// bom/ como poderemos nós relacionar isto com a intercompreensão?
- (43) **AL** eu acho que automaticamente/ lá está/ os alunos em inglês/ quando começam a (fazer uma análise) metalinguística/ acabam necessariamente transpor para o português/ sentem necessidade disso/ portanto// o desenvolvimento da competência metalinguística numa língua vai/ obviamente transpor para a outra// ahm a minha competência metalinguística do português/ veio do latim// o latim obrigou-me a tal/ e agora eu consigo aplicá-la ao Inglês/ por exemplo/ eu estou um bocadinho cansada de falar nas orações relativas// ou as orações subordinadas e coordenadas// se nós percebermos em português/ e eu aprendi por causa do latim/ acabo também por aplicar ao inglês ou ao francês/ é claro que há variantes/ mas nós também acabamos por distinguir as diferenças
- (44) **I** há transferência/ não é?// bom/ vamos relacionar com a intercompreensão// penso que esta discussão nos ajudou a perceber melhor/ o que entendem por intercompreensão?/ que opinião é que têm?
- (45) **JO** eu acho que é mais uma competência de aprendizagem/ que depois se resume a um conjunto de estratégias/ que permitem levar ao (conhecimento)
- (46) **CL** eu/ por exemplo/ já estava a pensar exactamente ao contrário// estava a achar que era uma estratégia onde/ na qual se poderiam mobilizar outro tipo de competências

- (47) I sim S
- (48) S <IND> era isso que eu estava a pensar/ que era uma estratégia/ para isso mobilizamos competências e... cada qual <IND>
- (49) I gostaria que pensassem na intercompreensão/ por exemplo/ se é uma competência ou uma estratégia/ mas de dois pontos de vista/ do ponto de vista dos alunos/ E do professor// ou seja/ vou dar um exemplo// a CL e a S acham que a intercompreensão é uma estratégia// que/ mobiliza competências// esta “definição” que deram agora/ aplica-se tanto a um professor como a um aluno?// [...]
- (50) CL não/ eu quando respondi/ estratégia estava-me a pôr no lugar de professor// enquanto professor/ a utilizar a intercompreensão/ o que é que ela significa para mim enquanto professor/ não enquanto aluno
- (51) I o.k./ então enquanto professora para ti a intercompreensão é uma estratégia/ que mobiliza competências
- (52) JO eu acho que/ segundo aquilo que eu disse/ é igual para o professor e para o aluno porque/ quer o professor/ quer o aluno têm que ter consciência das estratégias às quais podem recorrer// que lhes vão permitir desenvolver a tal competência de intercompreensão
- (53) I S/ ias falar
- (54) S eu acho que/ eu concordo também com a CL mais uma vez/ porque eu acho que// não é uma estratégia para os alunos porque eles não têm consciência disso
- (55) CL eu acho que é o professor que tem que levar o aluno/ a tomar consciência de/ precisamente através/ quando eu me refiro a estratégias/ refiro-me àquela <IND> toda que nós fizemos na/ na última sessão// actividades que mobilizem essas estratégias
- (56) I uhm
- (57) CL eu acho que/ uma vez que os alunos/ se calhar por si não chegam lá/ tenho que recorrer a essas actividades/ mobilizar estratégias/ e então levar os alunos a desenvolver essa tal competência
- (58) I uhm/ então e as outras/ estão tão caladinhas/ qual é a vossa opinião?
- (59) AL acho que/ nós focámos a intercompreensão sobre diversos pontos de vista// a intercompreensão se calhar não é só estratégias que nos permitam ahm ou conhecer melhor a língua/ mas também tem a ver com uma postura por parte do sujeito/ e isso eu acho que é uma competência que é desenvolvida// é uma competência/ ou que o sujeito já possui/ podemos ter alunos que façam estas/ transferências e... e estas comunicações entre línguas/ que se calhar não está consciencializado// portanto/ as estratégias ajudá-lo-ão a tornar essa competência consciente// eu se calhar possuo uma competência de intercompreensão que não conheço/ também/ faço intuitivamente// nós é que seremos responsáveis/ então através de actividades/ levá-los a tomar consciência dessa competência e das estratégias <IND>

- (60) **CL** era nesse sentido que eu dizia/ que para mim enquanto professor é uma estratégia/ enquanto aluno seria uma competência
- (61) **AL** os alunos vão ver/ exactamente/ eu estou a desenvolver uma competência de intercompreensão e não vou ver nunca como estratégia// não sei
- (62) **S** eu acho que tanto vou ver a competência ou a estratégia de intercompreensão <IND> é essencial para desenvolver a competência metalinguística tanto na língua materna/ como na língua estrangeira <IND>
- (63) **R** eu não sei dizer se é uma estratégia/ se uma competência/ <IND> termos consciência de que podemos utilizar/ e eu acho que isso/ concordo quando elas dizem/ que a estratégia/ o professor tem consciência que pode ser uma estratégia/ <IND> o aluno veja isso como uma estratégia/ que o professor o ajuda a utilizar/ ou seja/ a competência do aluno pode-se tornar uma estratégia/ mas para isso ele tem que ter consciência dos meios que ele pode desenvolver para isso// mas ainda está confuso
- (64) **CL/JO?** estava agora a reflectir um bocadinho sobre aqui que eu disse/ porque o facto de eu ainda considerar a intercompreensão/ para mim enquanto professora/ como uma competência/ tem a ver com aquilo que eu sei ainda da intercompreensão/ se calhar quando conseguir/ movimentar-me um bocado mais à-vontade com ela// e conseguir entendê-la como uma estratégia ao meu dispor pata ahm implementar com os alunos/ e levá-los a/ aí ela será uma estratégia para mim/ neste momento ainda é uma competência/ para mim como professora em relação aos alunos// precisamente porque eu acho que ainda estou um bocadinho como eles/ ainda não me movimento bem/ ainda não tenho a consciência de como é que posso utilizar a intercompreensão para// vou descobrindo/ se calhar estou um bocadinho mais avançada do que eles sobre estas questões/ mas ainda não tenho assim o conhecimento que é necessário ter para considerar a intercompreensão como uma estratégia ao meu dispor
- (65) **I** **D/** o que é que tu achas?
- (66) **D** eu acho que estou um bocado confusa ainda/ competência/ estratégia/ não sei// para mim acho que é uma estratégia/ enquanto professora/ e a partir daí desenvolvo várias competências
- (67) **I** e tu **T?**/ tens alguma opinião formada?
- (68) **T** eu penso que é também uma estratégia <IND> e essa estratégia leva-me a uma maior competência nessa língua// pode vir a ser uma estratégia para os alunos quando eles tiverem consciência dela
- (69) **I** uhm// [...] então/ vamos pensar no contexto sala de aula/ e vamos pensar no que podemos fazer com os nossos alunos/ e vamos pensar nas competências que poderão estar mais próximas da intercompreensão// já falámos que a competência metalinguística é importante porque age ao nível da reflexão sobre a língua// como vimos na sessão anterior/ é importante que o aluno saiba o que pode mobilizar em termos da

- intercompreensão// que outras competências é que podemos associar à intercompreensão?
- (70) **AL** uma competência estratégica/ sobretudo quando se tem já um conhecimento metalinguístico/ saber aplicar nas situações devidas/ seja aprendizagem de conteúdos gramaticais/ seja em situações de comunicação/ saber resolver os problemas de acordo com os conhecimentos que já foram adquiridos/ saber que estratégias posso utilizar/ numa situação de comunicação
- (71) **I** <Q: _____>
- (72) **PE** competência de aprendizagem
- (73) **I** sim/ a competência de aprendizagem ajuda a que o sujeito possa ir aprendendo/ e que possa encontrar formas de actualização/ de outras competências e da intercompreensão [...] bom/ já estamos a ficar sem tempo/ vamos só ver então a última actividade// a do módulo quatro/ esta actividade pretende que se reflecta sobre a possibilidade de transferir estratégias de leitura e intercompreensão/ mais uma vez/ nós temos vindo a falar de língua materna/ língua estrangeira// ou de língua estrangeira para língua estrangeira// qual a importância de se fazer esse tipo de transferência de estratégias/ qual é a vossa opinião?
- (74) **AL** <IND> é claro que as estratégias são diferentes e as línguas são diferentes para cada língua e para cada situação// mas eu acho que é bom para os alunos sobretudo/ terem/ um conjunto de estratégias/ que possam transferir de língua para língua/ até para se habituarem a ter métodos de estudo/ de trabalho/ de análise de texto/ por exemplo/ acho que chamar-lhes a atenção para este tipo de nomenclatura/ para este tipo de análise do texto// de estruturas/ porque/ lá está/ quando actualmente um aluno que (diz) como é que <IND> aquela palavra/ convém que haja uma acção concertada entre os vários professores/ de ir para uma aula de Inglês e de achar que isto é só para Inglês/ e não é para Português/ e transferir/ até porque acho que se torna mais fácil/ acho que a aprendizagem se torna muito mais fácil/ se puderem utilizar os mesmos conhecimentos e estratégias nas várias línguas <SIL>
- (75) **I** ahm não sei se leram todos os materiais que tinham/ aquele conjunto de citações intitulado a importância da transferência de competências// se calhar podemos tirar ideias da informação que está aí contemplada// que fala de metaaprendizagem// segundo o que diz aí/ é que// diz assim/ a capacidade de tornar uma aprendizagem opaca/ podemos dizer que o aluno não sabe o que está ali a mobilizar/ no sentido em que ela deixa de ser um mero processo intuitivo que visa um determinado conteúdo/ para se tornar/ ela própria/ no objecto de reflexão// aqui a própria aprendizagem é objecto de reflexão/ a própria aprendizagem/ os processos que cada um tem/ como aprende/ também poderá ser importante trabalhar/ porque muitas vezes os alunos não sabem como aprender as coisas

- (76) CL olha/ e por exemplo/ em relação ao tratamento de um texto escrito/ é uma questão que se nos coloca a nós como professoras// o que fazer/ todos os passos/ porque se nós queremos que um aluno leia um (determinado) texto/ tem que saber como/ temos que indicar as estratégias que ele tem à sua disposição para// tentar mostrar-lhe que ele pode/ se quiser/ que pode ter apenas uma noção geral do texto/ ou se opta por esta estratégia/ e há uma série de coisas ao nível desta competência de aprendizagem/ que os alunos não sabem/ e que/ realmente/ <IND> é por isso que eu acho que/ em relação à transferência de competências da língua materna para a língua estrangeira/ isso é fundamental <SIL>
- (77) I alguém quer acrescentar mais alguma coisa?
- (78) AL eu acho um bocadinho estranho/ eles apresentam aqui um conjunto de estratégias// eles também dizem que é uma proposta
- (79) I aí também está relacionado com o ensino do vocabulário
- (80) AL eles também dizem que é algo muito difícil/ e que tem que ser com poucos alunos/ eu acho que também é... é tornar as coisas muito... muito certinhas/ não é?// têm tudo muito definido/ mas/ de qualquer maneira/ e acho que era também importante que nós professores desenvolvemos// estamos aqui na universidade/ e estamos a terminar o curso/ e não sei estratégias de abordagem de textos/ não sei muitas vezes também como é que hei-de fazer/ e depois somos confrontadas com alunos a português que nos dizem/ ah/ porque tivemos outro professor/ e nós não estamos habituadas a este tipo de exercícios/ mas nós também não lhes sabemos dizer exactamente// para já ela não sabe explicar como é que fazia/ e nós não sabemos explicar como é que havemos de fazer/ ahm como é que ela há-de fazer exactamente/ e depois não há uma concordância entre português francês inglês// eles não conseguem transferir nada ahm é porque há alguma falha também <SIL>
- (81) I bom/ já estamos na parte final da sessão/ queria que vocês fizessem uma reflexão// eu vou escrever aqui/ e vocês podem passar// vou-vos dar tópicos de reflexão <Q:_____>

Sessão 6

Acto III – A Sala de Aula

(26 de Fevereiro de 2003)

N.º de intervenções: 01-129

[...]

- (01) I podemos então começar a falar das actividades mais práticas/ pelo menos dos materiais// ahm como eu já tinha dito/ as actividades do módulo dois e do módulo quatro/ bom/ a actividade do módulo quatro/ é difícil vocês fazerem cá a actividade porque não têm o material/ não é/ mas também é mais para vos ajudar a reflectir em termos mais práticos/ e a do módulo dois/ é uma reflexão mais pessoal/ e portanto não nos vamos centrar tanto nela/ e vamo-nos centrar mais nas actividades do módulo um e do módulo três/ são aquelas que apresentam ahm materiais mais concretos/// ahm em relação à biografia linguística/ daquelas que vocês viram/ a da Beatriz/não é
- (02) PE uhm
- (03) I que é no âmbito do primeiro ciclo/ e dois têm a da Brigitte/ do Sérgio e+
- (04) AL da Sandra
- (05) I da Sandra// e então/ já analisaram o material/ o que é que me podem dizer acerca dele?
- (06) PE <SIL>
- (07) I acharam interessante/ não acharam.../ que contributos é que acham que pode ter para o conhecimento dos vossos alunos?
- (08) R <IND> acho que permite que os alunos tenham consciência das lacunas que eles possam ter/ e das virtudes também/ e permite que eles possam reflectir sobre as línguas que aprenderam
- (09) CL <IND> temos o contacto com o contexto/ o contexto em que as línguas foram aprendidas <IND – fala baixo> e dá para termos um bocado a noção de que há aspectos que nós podemos aproveitar/ por exemplo/ o vocabulário mais relacionado/ talvez/ com férias/ com o verão/ com a praia// e ir um bocado por aí/ se calhar pelo contexto do vocabulário que ela mais sabe/ e se tivermos mais casos na turma/ podemos ir por aí e direccionar o nosso trabalho/ ir ao encontro dessas especificidades dos alunos/ e também ter em conta as dificuldades e as necessidades
- (10) AL acho que também nos ajuda a descobrir a personalidade de cada aluno/ e a abertura às línguas/ como é que ele as encara/ se é receptivo/ se não é/ e isso dá-nos todo um conjunto de informações para trabalharmos/ não é tentar fazer iniciativas e trabalhar com o que já se têm
- (11) I hm
- (12) S <IND-má gravação>

- (13) I e o que é que poderiam fazer com este tipo de material numa aula?
- (14) AL por exemplo/ um debate/ até pode ser que os alunos partilhassem as suas experiências e/ fossem influenciados uns pelos outros
- (15) I uhm/ ahm é engraçado que/ nós pedimos a futuros professores do primeiro ciclo para fazerem as suas biografias/ aliás ahm/ eles inicialmente responderam a um inquérito que esta dividido em várias partes/ uma delas/ onde eles de facto tinham que dizer o percurso deles de contacto com as línguas e de aprendizagem de línguas/ e depois houve uma aula/ em que a temática era a das nossas sessões anteriores/ portanto/ era o sujeito e as línguas/ e eles foram confrontados com a análise que eu fiz na altura/ ao questionário/ e eles foram confrontados com as posturas que eles tinham inicialmente/ porque isto já foi bastante depois deles terem feito também ahm umas sessões com o ILTE/ e foi engraçado verificar nas reflexões que eles fizeram posteriormente/ nos diários/ ahm eles já tinham alterado algumas daquelas opiniões/ as concepções que tinham inicialmente// e isso foi giro/ eles próprios ficaram surpreendidos/ eles próprios já não se lembravam/ de coisas que tinham dito inicialmente/ não é/ e foi giro vê-los a terem a percepção de que/ houve algo que já mudou// portanto/ essa pode ser uma mais valia/ na sala de aula/ através de debates/ ou de exposições dos próprios alunos/ eles analisarem-se/ ahm isso também seria muito interessante/ não é/ são possibilidades// ahm e em termos da escola?
- (16) AL <IND> confrontar ahm por exemplo/ quando os alunos escolhem as línguas/ têm preconceitos/ ou certas ideias pré-concebidas ahm e até podiam achar graça aos seus próprios perfis/ não sei/ ver de que modo se sentiam identificados/ não sei/ talvez até se pudesse suscitar o interesse por uma ou outra língua
- (17) I hm
- (18) PE <SIL>
- (19) I então/ e para vocês/ como professores?
- (20) PE <SIL>
- (21) I qual é que pode ser a importância de vocês realizarem a vossa própria biografia linguística?
- (22) JO para termos a noção da nossa própria evolução/ das línguas com que vamos tendo contacto/ que conhecemos/ sei lá/ <SIL> aspectos da cultura que já sabemos <IND>
- (23) I e como disseste/ terá que ser algo mais sistematizado/ mais regular esse tipo de reflexão
- (24) JO pois/ eu acho que tem que ser regular/ nós não aprendemos algo e ficamos por aí/ nós vamos aprendendo coisas novas/ logo para a biografia ser realista temos que a ir actualizando/ e também porque assim vai permitir-nos ter conhecimento das nossas próprias limitações/ eu a reflectir sobre aquilo que SEI/ vou reflectir sobre

- aquilo que AINDA não sei/ e sobre aquilo que TEREI que aprofundar os meus conhecimentos
- (25) PE <IND>
- (26) I exacto/ acabam por se conhecer um pouco melhor como comunicadores/ não é?
- (27) AL sim/ eu por exemplo tive (dois) anos de francês/ e agora começando a reflectir sobre isso// eu já perdi quase TUDO/
- (28) I <INT> eu acabei o curso em alemão há anos e neste momento eu acho que já perdi quase tudo/ eu não falo há imenso tempo/ é horrível
- (29) PE <risos>
- (30) AL mas mesmo assim/ se me perguntarem/ assim logo à partida/ não eu digo/ não eu sei/ eu domino o inglês/ o português que é a minha língua materna/ e o francês também/ mas depois quero produzir uma frase em francês e não consigo
- (31) PE exacto/ mas se for um texto eu já consigo
- (32) I pois/ estamos ao nível da compreensão// estamos a falar de competência parciais/ somos capazes de diferentes coisas consoante as línguas/ não é
- (33) AL pois/ aí já podemos falar de intercompreensão/ <IND>
- (34) I exacto/ e vocês+/ o que têm mais a dizer?
- (35) PE <SIL>
- (36) I bom/ vamos então passar à cena seguinte/ à intercompreensão em acção/ onde temos aí vários materiais/ por qual querem começar?
- (37) PE tanto faz
- (38) I ahm/ vamos então começar pelo material *l'école et les langues étrangères*// o que é que acharam deste material/ ahm que dúvidas é que vos suscitou/ que outros conhecimentos mais práticos ahm concretos de trabalho com a intercompreensão?/ sei lá/ que dicas vos deram estes materiais para o trabalho futuro em sala de aula/ com a intercompreensão?
- (39) AL eu gostei particularmente do material dois <a la découverte de l'école> o completamento de um texto com base noutra e várias línguas/ achei muito interessante/
- (40) I o à descoberta da escola/ que está em francês+
- (41) AL sim/ acho que é uma actividade que eu gostaria de implementar na minha sala de aula
- (42) I e porquê?
- (43) AL para já porque tem um espírito de jogo/ de descoberta que eu acho que os alunos se iam interessar/ e depois... porque estamos aqui a estabelecer uma comparação entre as várias línguas/ e que facilita uma coisa que à partida eu achava que não iria conseguir resolver
- (44) I uhm

- (45) **AL** e acho que é óptimo eles serem capazes de ir buscar a outro lado coisas que parecem difíceis e não são
- (46) **I** e em relação aos outros materiais?/ há outras actividades que acharam interessantes+
- (47) **PE** <SIL prolongado>
- (48) **I** ahm/ têm o material três que está em alemão/ ahm o texto/ bem em termos das indicações/ elas estão em português/ mas vocês têm um texto em alemão/ alemão mas poderia ser outra língua qualquer/ e depois têm uma série de perguntas e de questões que levam a reflectir
- (49) **PE** <INT> reflectir sobre os procedimentos
- (50) **I** sim/ exacto/ sobre os processos/ sobre a língua/ sobre processos de transferência entre/ entre línguas// portanto/ é um material que nos remete para outro tipo de objectivos/ não é/ e quais?
- (51) **JO** sobre como tentam aprender/ ou compreender um texto/ ajuda os alunos a reflectir sobre... como fazem/ tem a ver como o modo como aprendem/ no fundo
- (52) **I** exacto/ são actividades de reflexão/ têm a ver com a própria competência de aprendizagem/ com os alunos ahm descobrirem como fazem/ a que estratégias recorrem/ não é+// bom/ vimos já alguns materiais que têm diferentes enfoques/ ahm objectivos de aprendizagem// portanto ahm que nos dão a conhecer diversos modos de trabalhar a intercompreensão em sala de aula// o que retiram destes exemplo? ahm que facetas poderão vir a trabalhar?
- (53) **PE** <SIL prolongado>
- (54) **AL** ahm penso que a própria transferência de conhecimentos <IND> vou tentar trazer textos ou ahm trazer um texto que remeta para conhecimentos culturais/ ahm ahm vou tentar fazer associar uma palavra a uma família ahm <IND> mais ainda não sei
- (55) **ES** <IND>
- (56) **I** não/ não/ isto aqui foi dado numa aula mesmo/ eram uma turma de alemão/ eram alunos de alemão/ e o propósito desta actividade
- (57) **ES** <IND-fala baixo>
- (58) **I** isto deveria ser... ahm décimo/ décimo primeiro ano/ portanto/ segundo ano de alemão// ahm isto poderia ser/ de facto/ isto foi dado num contexto formal de aprendizagem do alemão/ mas também poderia ser utilizado por exemplo/ ahm numa turma onde se está a ensinar inglês/ não é/ uma vez que são da mesma família linguística// e fazer-se alguma coisa que estabeleça/ que faça algum tipo de comparação// por exemplo/ vocês viram no questionário que têm/ relativamente ao módulo quatro// ahm onde têm ahm é um questionário baseado nos graus dos adjectivos/ onde a professora fez um// uma série de actividades/ de perguntas/ onde vai estabelecendo uma série de paralelos entre o alemão e o inglês/ é claramente uma actividade de reflexão sobre as

línguas e o seu funcionamento com base em semelhanças/ entre as duas línguas// aliás/ é um exemplo sobre gramática/ lembram-se da sessão em que falámos sobre isto?

(59) **PE** sim

(60) **I** portanto/ tendo em conta estas actividades/ estes exemplos que puderam analisar/ e há outras que aqui estão/ mas que aqui não vão ter tempo de ver/ mas que eu vos vou dar uma cópia de uma por grupo/ porque isto é do LALE/ não é meu meu ahm são ateliers que foram realizados ahm/ porque isto é assim/ alguns dos ateliers que são realizados no LALE/ são ateliers que procuram de algum modo que a intercompreensão esteja sempre presente/ uns de uma maneira mais marcada do que outros// por exemplo// eu vou dar um por grupo/ por grupo de estágio/ que é mais fácil/ mas/ bom/ este atelier/ é um atelier com línguas românicas/ é um atelier que se baseia nos provérbios// provérbios em que numa primeira fase foi ahm consistiu/ deixem-me lembrar// portanto/ tinha o mapa mundo e os alunos teriam que saber identificar os países geograficamente e/ fazer a correspondência entre as línguas e os países onde estas línguas se falavam// uma das coisas que se verificou foi que/ por exemplo/ os alunos tinham muito uma ideia de que/ uma língua um país// portanto/ houve países que ficaram de fora// pois/ esta era uma primeira fase/ para os alunos verem que uma língua não corresponde a uma fronteira/ não é+// depois a segunda/ foi projectado um texto que estava compartimentado/ estava desordenado e eles tinham que o ordenar// portanto/ o texto tinham várias/ as línguas românicas todas/ e cada parte do texto estava numa língua/ e correspondia a um segmento do texto/ a um parágrafo// e depois/ tinham actividades com provérbios em várias línguas que tinham que fazer corresponder// e depois a partir daqui tiveram um série de outras actividades/ eu vou dar-te um a ti

<a **I** entrega um exemplar a cada grupo>

bom/ esta é uma hipótese// mas é claro que isto é algo feito pontualmente/ no LALE/ os alunos não vêm cá para uma aprendizagem formal/ não é// bom e isto foi um modo de os sensibilizar/ isto era para um nono ano/ de os sensibilizar para as semelhanças entre as línguas de uma mesma família/ e para a possibilidade de compararem línguas/ de...não verem as coisas tão estanques// além disso/ esta aqui foi com o italiano ahm// e começava por um/ o tema do atelier eram as profissões/ e eles tinham numa tabela as várias profissões todas em italiano/ e eles teriam que com base nas imagens resolver esta actividade// era muito simples/ isto fazia parte de um conjunto de actividades de um atelier/ mas foi// ah uma coisa/ nenhuma de nós sabe italiano/ aprendeu italiano/ ah salvo a **S** que teve um mês de italiano/ mas mesmo assim fomos capazes de dinamizar o atelier/ de levar os alunos a contactar com outra língua

(61) **PE** e este?/ está em português

(62) **I** bom/ esse foi muito giro/ foi muito breve/ coisa de dez minutos/ foi com umas professoras suecas que estiveram aqui no LALE/ a visitar/ a conhecer/ e nós resolvemos fazer uma pequena demonstração/ digamos assim/ do tipo de ateliers que

- fazemos/ então seleccionámos uma série de palavras em português que pertenciam a campos semânticos diferentes/ como vêem só a instrução estava em inglês/ e elas tinham que agrupar as palavras de acordo com os campos semânticos
- (63) **PE** e conseguiram+/ elas sabiam português?
- (64) **I** conseguiram/ foi muito giro porque/ elas não sabiam português/ mas recorreram a outras línguas que conheciam/ a inglês/ a alemão e não sei quê/ e foram pelas semelhanças/ ortográficas/ por exemplo/ e conseguiram de uma maneira geral ahm acertar na/ na // nos campos semânticos// e por fim/ estes são outros dois atelier/ em alemão// para o nono ano/ que podem analisar também// vou sé esclarecer/ explicar uma parte/ que eu acho particularmente interessante//
- (65) **PE** uhm
- (66) **I** é a parte do diálogo/ portanto/ começa com uma canção que tem três diálogos/ e eles acompanham a audição da audição/ em alemão/ com a letra projectada/ também em alemão// e depois eles têm que tentar descobrir o que é que está a acontecer em cada diálogo// são tudo situações do quotidiano// e nessa descoberta/ nessa interpretação/ eles/ pedimos para eles se socorrerem de outras línguas/ do inglês principalmente// e funciona muito bem/ eles conseguem geralmente// com a nossa ajuda também/ claro// mas o mais interessante é vê-los a fazer/ a construir um diálogo a partir das frases que lhes são dadas/ e que são ahm parecidas/ outras não/ com as da canção// e eles conseguem// aliás/ muitos até ficam surpreendidos/ por conseguirem// porque acham que não vão perceber nada do alemão/ ou que até nem sabem o suficiente a inglês/ para fazer//
- (67) **PE** pois é o que acontece nas nossas turmas/ eles acham sempre que não vão perceber nada de nada/ eles têm muitas dificuldades/ e/ e não estão nada motivados// recusam-se mesmo// nós sentimo-nos muito frustradas/ às vezes...
- (68) **I** olha/ se calhar esse até pode ser um ponto de partida para o projecto de investigação acção/ a questão da motivação/ ou ahm de os ajudar a acreditar mais naquilo que sabem/ ahm// nas suas capacidades/ não sei
- (69) **CL** pois/ é uma ideia... mas nós ainda não sabemos muito bem
- (70) **I** pois/ mas ainda têm tempo para pensar nisso// eu queria só chamar a atenção para mais um aspecto// ahm na parte final/ ahm como podem ver/ tem perguntas de reflexão/ que procuram levar os alunos a pensar um pouco nos processos/ nas estratégias a que recorreram// qual acham que é o objectivo
- (71) **JO** ahm talvez a sistematizar/ ahm a tomarem consciência de como podem fazer
- (72) **I** exacto/ a ideia é no fundo ahm ajudá-los a perceber que as estratégias que usaram neste atelier/ com esta situação em concreto ahm com esta língua em específico ahm que não são só desta língua/ e que as podem usar nas actividades de outras línguas/ que estejam a aprender// como podem ver/ são actividades simples mas

- que ahm implicam um certo/ um tipo de raciocínio linguístico a que os alunos não estarão assim muito habituados//
- (73) **PE** mas ahm como é que eu hei-de dizer+/ estamos a falar de um nível muito básico ahm as coisas são muito simples e...e... como é que nós vamos fazer este tipo de coisas com os nossos alunos/ ahm na escola+
- (74) **I** olha ahm o que te posso dizer é que depende dos objectivos que tu tenhas/ ahm por exemplo/ ahm podemos fazer este último atelier com uma turma do nono ano com ahm objectivos de.../ se quisermos cativar os alunos para a língua alemã/ para o décimo ano// ahm ou podemos fazer actividades ahm exercícios mais complexos ahm que envolvam sei lá/ se o objectivo for desenvolver a competência metalinguística/ exercícios que os levem a reflectir sobre as línguas/ e a ver que os conhecimentos não são estanques/ não são compartimentados/ ou... ahm ajudá-los a consciencializarem-se das estratégias de leitura que usam/ ou que podem usar e... e... ahm para tal podemos retirá-los entre aspas do inglês ou do francês ou do português ahm das línguas que estão a aprender ahm para/ através de uma experiência com outras línguas ahm eles verem que podem rentabilizar essas estratégias por exemplo// e depois há uma coisa que ahm na minha opinião/ É fundamental/ é que temos que ter as coisas relacionadas com os conteúdos/ com o currículo/ com o programa/ para as coisas não surgirem assim... desligadas// não é a mesma coisa que fazer um atelier no LALE// aliás/ nós também podemos/ se quisermos/ perguntar qual é o tema por exemplo/ o tema que um determinado grupo de alunos que cá venha ahm está a dar e/ a partir daí construir um atelier
- (75) **PE** mas também podemos fazer actividades de... de.../ para os sensibilizar+
- (76) **PE** eu penso que/ lá está/ como a Ana disse/ eu penso que vai depender daquilo que nós quisermos fazer/ dos nossos objectivos
- (77) **I** exacto/ mas claro que num primeiro momento podemos fazer actividades de sensibilização/ o que não significa é que elas também não possam estar ahm integradas curricularmente/ que não estejam relacionadas com a matéria/ pronto/ e isto são apenas ideias/ dicas/ que vos podem ajudar a pensar em actividades que queiram vir a fazer/ o objectivo era dar uma visão mais concreta ahm de coisas que já foram feitas/ e aliás/ isto são coisas planeadas ainda muito/ é muito recente/ eu própria também ainda estou a aprender a fazer estas coisas/ e é difícil/ eu também tenho dúvidas
- (78) **PE** pois/ eu também ainda me sinto um bocado perdida/ porque nós/ pronto/ nós falamos muito acerca da intercompreensão e.../ e nós agora vimos estes exemplos/ mas nós não sabemos muito bem como fazer
- (79) **I** e vocês/ o que têm a dizer sobre isto?
- (80) **PE** <IND-fala baixo> mas uma coisa que eu queria <IND>
- (81) **I** do projecto?
- (82) **PE** não da intercompreensão/ qual é a definição?

- (83) **PEs** <risos>
- (84) **I** <ri> pois/ ahm se repararam/ eu não quis dar uma definição// primeiro porque não há uma/
- (85) **PEs** <risos>
- (86) **I** ahm e depois/ porque/ olhando para trás/ vocês reflectiram e aprenderam sobre uma série de conceitos e.../ e... ahm ideias ou informações que nos ajudam a perceber o que é entre aspas a intercompreensão// mas pronto/ ahm não foi algo assim muito sistematizado ahm eu não cheguei aqui e disse/ a intercompreensão é isto e isto e isto/ eu quis que vocês fossem juntando as peças/ que fossem montando o puzzle// e além disso os próprios autores dos módulos abordam a temática de modo diferente/ não é+/ procuraram tratar temáticas relevantes e que estão todas interligadas/ e que nos ajudam a perceber como podemos trabalhar a intercompreensão na sala de aula/ e não só mas... e a verdade é que não há uma DEFINIÇÃO/ nós até temos uma colega no LALE que o trabalho de investigação dela é esse/ é no fundo procurar dar uma definição/ digamos assim// por isso não posso dar uma definição do conceito// mas nós sabemos que há áreas ou domínios que podemos trabalhar// aliás/ as pessoas da equipa inglesa do ILTE ahm uma das coisas que elas ahm *highlighted* ahm
- (87) **AL** sublinharam
- (88) **I** sim/ ahm destacavam era a dimensão PESSOAL da intercompreensão/ ou seja/ tem a ver com o nosso próprio repertório/ enquanto comunicadores/ ahm com a nossa própria competência plurilingue/ mas também com aquilo que eu compreendo que é a intercompreensão ahm como professor/ isso DETERMINA o trabalho que eu acho que sou capaz de fazer com a intercompreensão
- (89) **PE** eu acho que o importante é se calhar/ perceber como é que nos pode ajudar e... não sei/ ainda está muito vago/ na prática quero dizer
- (90) **PE** pois/ eu acho que percebi/ as outras sessões ajudaram/ a perceber a teoria/ mas na prática
- (91) **I** pois/ eu acho que a intercompreensão/ como professora/ acaba por ser uma estratégia didáctica que eu utilizo para ajudar os meus alunos a aprender/ a desenvolver estratégias e competências/ mas este é o meu ponto de vista//
- (92) **PE** eu se calhar já acho que é uma competência que os meus alunos têm que desenvolver
- (93) **PE** eu já estava a pensar o contrário/ eu acho que é mais uma estratégia que os ajuda a compreender outras línguas
- (94) **PE** não sei/ depende do ponto de vista
- (95) **I** atenção/ e eu não quero que vocês saiam daqui com um definição/ fechada// eu quero é que vocês olhem para tudo o que já aprenderam e pensem em actividades que possam fazer com os vossos alunos// em que é que tudo isto vos ajudou a pensar no vosso trabalho como professoras de línguas+

- (96) CL se calhar podia falar do projecto
- (97) I pois/ ahm/ eu tenho aqui um esboço do guião/ tive hoje reunião com a minha orientadora e... ainda está rascunhado/ mas hoje à noite passo isto a limpo/ e vocês já ficam isto bonitinho// eu estava a pensar passar na escola amanhã// mas só posso à hora do almoço/ porque está cá um senhor de França e nós temos o dia todo ocupado/ e essa é a hora que eu tenho mais livre para poder ir à escola//
- (98) PE se der mais jeito pode deixar <IND-fala baixo e entretanto outras PE falam em simultâneo>
- (99) I pronto/ como queiram// porque é assim/ eu queria dar-vos isto e marcava com vocês na escola uma meia hora ou o tempo necessário// depois de terem lido isto se calhar vão surgir dúvidas/ ou coisas a reajustar// e não precisamos de estar todas juntas/ eu posso reunir-me com vocês numa hora que vos der jeito/ e com vocês noutra não é+/ se calhar agora é mais difícil estar a...
- (100) PEs <risos>
- (101) I e vocês colocam as vossas dúvidas e alteramos o que for necessário// se já tiverem alguma coisa em mente e acharem que se incompatibiliza com alguma coisa desta proposta// sei lá/ olha eu acho que é preciso que isto seja mais flexível ou... essas coisas// pode ser assim?
- (102) PEs sim
- (103) PE hm
- (104) I ok. / outra coisa/ eu entretanto já falei com as vossas orientadoras/ inicialmente não tinha pensado nisso assim/ mas se calhar é melhor/ não sei/ eu gostaria que/ quando vocês estivessem a planificar os vossos projectos/ eu gostaria de estar presente/ porque acho que também vos posso ajudar// mas queria saber a vossa opinião
- (105) PE acho que sim
- (106) PE se é para ajudar+
- (107) I claro
- (108) PEs <risos>
- (109) PE <IND>
- (110) I pronto/ ahm eu sei que vocês têm que entregar até ao final de Junho/ se não estou em erro// ahm agora não sei o que é que vocês daqui/ do projecto em si vocês vão ahm integrar no dossier do estágio/ não sei se já falaram com as vossas orientadoras
- (111) PEs <IND- falam em simultâneo> relatório
- (112) I se assim for/ vocês têm que ter as coisas prontas em maio/ não é?
- (113) PE sim
- (114) I portanto/ até lá+/ têm abril março/ ahm são dois meses que têm para... fazerem as coisas porque depois em maio já têm que ter as coisas prontas// por isso os meses ideais para vocês tentarem fazer isto é abril e maio
- (115) PE e março

- (116) I sim/ março e abril
- (117) PE <IND>
- (118) I mas isso aí/ não têm que ser todas ao mesmo tempo/ vocês gerem
- (119) AL nós gerimos o nosso tempo
- (120) I exacto/ agora a gestão do tempo é de facto vossa/
- (121) PE uhm
- (122) I o que eu vos pedia era que me dissessem com antecedência/ olhe/ tal dia vamos falar sobre o projecto de investigação/ venha cá à escola
- (123) PE sim
- <as PE falam entre si>
- (124) I não/ vocês vão implementar o projecto numa turma de português/ por exemplo// não vão pensar no projecto juntamente com a vossa orientadora?
- (125) PE nós vamos primeiro pensar nós as quatro e depois se calhar é que vamos falar com ela/ mas não sei se vamos ter seminários mesmo para isso/ não sei como é que vai ser
- (126) I pronto/ mas então mesmo que não tenham seminário com ela/ vocês vão-se juntar as quatro para falar disto
- (127) PE sim
- (128) I pronto/ e eu gostava de estar presente para vos ajudar
- (129) PE ah sim/ sim
- <PE e I combinam a hora da entrega do guião do projecto no dia seguinte e despedem-se>
- [...]

Anexo B – 4

Caderno de Reflexões

4.1. Caderno AL.....	287
4.2. Caderno CL.....	327
4.3. Caderno ES.....	339
4.4. Caderno JO.....	355

Descrição:

Estas reflexões realizaram-se a partir de actividades propostas em sessões de formação, que se integram no plano de formação *Percurso de Formação sobre Intercompreensão*. As actividades foram seleccionadas a partir de módulos de formação do Projecto ILTE (www.dte.ua.pt/ilte).

Introdução ao Caderno de Reflexões (instrução):

O *Caderno de Reflexões* assume-se como um registo individual e periódico, obrigatoriamente datado. Enquanto instrumento de formação, na forma de *caderno*, é encarado como uma estratégia reflexiva de construção de conhecimento profissional, um espaço para a tomada de notas, a reflexão crítica e a sistematização e estruturação de experiências e aprendizagens em torno das questões levantadas pela educação em línguas, tendo presente a temática da intercompreensão e a forma como o conhecimento teórico-prático sobre ela desenvolvido a poderá ajudar a (re)construir a sua identidade profissional.

4.1. Caderno AL

4.1.1. Grelha das actividades

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas				
Sessão	Módulo	Cena	Actividade (instrução)	Data
2	1	2	1) “O ‘Spanenglish’ de Nova Iorque”	09/01/03
	2	1	5) Perspectivas relativamente ao conceito de comunicação intercultural	
	3	1	1) Conceito de Língua	
	4	1	5) Definições de leitura (marca-livros)	
3	1	2	1) Canadá – província do Québec	16/01/03
	2	3	6) Noção de intercompreensão plurilingue (Galanet)	
	3	1	2) Semelhanças e diferenças entre línguas	
	4	1	4) Comentário sobre os provérbios relativos à leitura	
ACTO II – O sujeito e as línguas				
4	1	4	1) Estratégias de comunicação e/ou aprendizagem – estratégias de intercompreensão 2) Definição de intercompreensão	30/01/03
	2	4	1) Dificuldades de intercomunicação 2) Estratégias a utilizar	
5	3	3	1) Língua materna – elemento facilitador do desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras (?)	06/02/03
	4	3	2) Importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos	
ACTO III – A sala de aula				
6	1	4	1) Biografias linguísticas – contributo para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos 2) Material Biografia Linguística 3) Importância da Biografia Linguística do professor	26/02/03
	2	2	1) Qualidades de um professor que visa o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus alunos	
	3	1	1) Questionário Individual	
	4	1	1) Material + estratégias + justificação	

4.1.2. Reflexões



Reflexão 1

30/09/2002
Intercompreensão

Tendo em conta a conversa que tínhamos tido com a professora orientadora Graça Martins, no almoço-convívio de professores, era mais ou menos fácil antever qual a área em que nos seria feita uma proposta pela Universidade. Contudo, quem, como, porquê, quando e em que circunstâncias é que nos seria feita a proposta é que já não sabíamos dizer.

Assim, a apresentação do projecto de doutoramento da professora Ana Sofia Pinho não constituiu propriamente uma surpresa, tendo, de certa forma, vindo ao encontro das expectativas que fomos entretanto (e inconscientemente) formando.

Devo, antes de mais nada, dizer que a temática em questão (*a Intercompreensão*) é, de facto, uma área relativamente à qual nos sentimos bastante identificadas. De facto, através da disciplina de Educação em Línguas, mais propriamente dos trabalhos desenvolvidos na componente prática da mesma, foi-nos possível entrar em contacto com esta temática tão actual e importante nos dias que correm, e desenvolver uma empatia relativamente a tudo o que lhe diz respeito.

Em termos pessoais, e tal como já o referi no meu "Diário de Bordo" do 4º ano (Didáctica das Línguas Estrangeiras), a abordagem desta temática fez-me alargar os horizontes não só como pessoa mas também como futura professora de Línguas. Entre muitos aspectos, a reflexão acerca destes temas fez-me tomar consciência do papel primordial que pode assumir um professor de línguas neste processo de promoção do multiculturalismo/plurilinguismo e compreensão do Outro. Porque temos o privilégio de lidar diariamente com línguas, culturas e pessoas, podemos (e devemos) consideramo-nos como os principais promotores deste processo de Intercompreensão.

Para além disto, a abordagem desta problemática nas aulas de Educação em Línguas fez-me também redireccionar a minha posição não só relativamente a actividade docente, em geral, como também em relação às minhas prioridades "académicas". Na verdade, até ao início do 4º ano, considerava que se, porventura, tivesse oportunidade de prosseguir estudos, a área em que me iria "especializar" seria sem qualquer sombra de dúvida a da Literatura. Todavia, após um semestre de reflexão acerca das finalidades do ensino de línguas, da concepção da actividade docente, enfim, da problemática da intercompreensão aplicada ao ensino de línguas, conclui que, neste momento, a minha prioridade não reside tanto no ensino da Literatura em si (aquilo a que me atreveria designar de "arte pela arte" em termos de ensino) mas na utilização de todos estes elementos tendo como objectivo a promoção de "espaços de intercompreensão". Não pretendo com isto dizer que a análise de textos literários tenha deixado de ter significado. Contudo, considero agora que a sua análise não deve apenas cingir-se a aspectos linguísticos/literários, mas deve também contemplar aspectos tão importantes como a cultura, valores e atitudes.

Vivendo nós numa "Aldeia Global" e, constituindo o nosso o nosso país um espaço onde a diversidade (linguística, cultural,...) é uma realidade, tudo deve concorrer para promover a Compreensão do Outro, para chamar a atenção de todos os que nos rodeiam para a necessidade de se aperceberem, respeitarem e preservarem a diversidade linguística e cultural que caracteriza o nosso planeta, o nosso país, a nossa cidade e até mesmo a nossa escola. Não podemos, portanto, ficar alheios a todas estas múltiplas realidades que, em última, instância caracterizam o universo do Ser Humano.

Desta forma, e tendo tudo isto em conta, considero que o desenvolvimento de projectos de investigação-acção que ajudem o professor a integrar e desenvolver na sala de aula (no processo de ensino-aprendizagem) todas estas problemáticas só podem ser bem-vindos e aceites entusiasticamente. Daí que não tenhamos hesitado em colaborar neste projecto que nos foi hoje proposto pela professora Ana Sofia.

Contudo, a apesar de estar bastante entusiasmada, não posso deixar de referir que me sinto um pouco preocupada quanto à minha capacidade para realizar esta tarefa como máximo de rigor e empenhamento. Esta, de facto, é uma das minhas principais características (porventura defeito). Normalmente, antes de aceitar uma proposta costumo ponderar muito bem quais são os pós e os contras, se vou ser ou não capaz de cumprir aquilo que me é destinado, entre outros aspectos. Neste caso, as preocupações multiplicam-se porque não só não sei se vou ser capaz de cumprir eficazmente a minha tarefa (isto é, conciliar tantas tarefas), como também tenho medo de pôr em causa um projecto tão importante como este e prejudicar, de certa forma, o doutoramento da professora Ana Sofia. Por fim, tenho também receio de me deixar envolver por este projecto, relativamente ao qual me sinto totalmente identificada, e começar a valorizar determinado tipo de actividades em detrimento de outras.

No entanto, devo dizer que muito raramente permito que as minhas preocupações/medos me deixem influenciar negativamente na realização das actividades em que envolvo. Logo, estou disposta a dar o meu melhor para que esta seja, de facto, uma oportunidade de crescimento enquanto pessoa e profissional, ao mesmo tempo que procurarei corresponder positivamente ao voto de confiança que nos foi dado pela referida professora.



Reflexão 2

10/10/2002

Reflexão acerca da Entrevista Inicial

Demos hoje início à nossa "participação" no projecto de doutoramento da professora Ana Sofia Pinho intitulado *"Intercompreensão em contextos de formação inicial: um estudo sobre práticas e diálogos de professores de línguas"*. Realizámos, portanto, as entrevistas iniciais que têm como objectivo efectuar uma caracterização das professoras estagiárias. No final da entrevista, foi-nos pedido que reflectíssemos um pouco acerca das questões que nos foram sendo

colocadas e de tudo aquilo que a própria entrevista nos suscitou. Daí esta entrada no meu “Diário de Bordo”.

Esta entrevista fez-me, efectivamente, reflectir acerca de diversos assuntos.

Para começar, devo dizer que foi uma experiência um pouco estranha ouvir alguém ler passagens do “diário de bordo” que fui elaborando durante o ano lectivo anterior. Não só já não me recordava de muito do que lá havia registado, como também acabei por concluir que em muitos aspectos já não me sentia identificada com a “pessoa” que os escreveu. Recordo-me perfeitamente, no entanto, de, na minha primeira entrada, fazer uma alusão ao diário que escrevi enquanto adolescente. Nesta entrada, expressava o meu desejo de, à semelhança daquilo que me acontece agora quando leio o meu diário de adolescente, poder, no final do ano, rir-me de tudo o que escrevi. Considerava eu que isto era um sinal de crescimento... Acreditava que esta atitude seria reveladora de todo um processo de transformação que se caracterizava por um crescimento pessoal, enfim, por um “amadurecimento”. Contudo, não foi isso que aconteceu quando hoje fui confrontada com diversos extractos do meu “diário de bordo”.

Passado precisamente um ano desde que comecei a registar os meus estados de espírito, ansiedades, receios, expectativas e pontos de vista relativamente a toda uma série de assuntos relacionados com o processo de formação inicial de professores e com o processo de ensino-aprendizagem, e confrontada, pela primeira vez, com aquilo que eu própria fui produzindo, sinto que, apesar de ainda não me sentir em condições de me poder “rir” acerca daquilo que escrevi, há, na verdade, um distanciamento entre a Ana Luísa de hoje e aquela que se encontra reflectida neste diário.

Não só cheguei à conclusão de que, neste momento, não me identifico com muito do que escrevi, como também considero que alguns desses meus “desabafos/reflexões” não terão sido tão profundos ou fundamentados como eu pensava que tinham sido. Na verdade, quando a professora Ana Sofia Pinho me colocou algumas questões relacionadas com o que tinha escrito (no sentido de aprofundar/tornar mais claras as ideias expressas) fiquei surpreendida como nem eu própria sabia responder. Questiono-me se isto se deve ao facto de já me sentir um pouco distanciada daquilo que escrevi ou se, porventura, as minhas opiniões não terão sido bem fundamentadas, isto é, se terão sido apenas a expressão daquilo que sentia no momento.

Para além disso, houve todo um conjunto de perguntas que me foram colocadas relativamente às quais nunca tinha reflectido. Preocupou-me sobretudo a ideia de que provavelmente eu já deveria saber responder a tais questões. Contudo, neste conturbado início de ano de prática pedagógica (em que tudo está ainda muito confuso) tenho presentes outras prioridades bem mais básicas do que as reflexões relativamente à temática da intercompreensão (apesar de, obviamente, esta estar sempre presente). Assim, nunca tinha pensado que actividades

promover no sentido de fomentar (na comunidade escolar, na minha escola, no meu departamento, no meu grupo disciplinar, no meu núcleo de estágio ou na minha turma) a intercompreensão.

Neste momento, e não obstante ter trabalhado este tema nas aulas de *Educação em Línguas*, sinto-me de todo incapaz de apresentar qualquer iniciativa neste sentido. Espero, portanto, que as sessões me ajudem a ultrapassar as dificuldades que sinto e a desenvolver esta componente da minha formação, para que a prática pedagógica seja também a expressão do meu crescimento a este nível.



Reflexão 3

06/11/2002
Sessão 1

Foi-nos hoje dada a oportunidade de “entrar em contacto” com aquele que vai ser o nosso principal instrumento de trabalho durante as próximas seis sessões de preparação para a implementação do projecto de investigação-acção acerca do tema Intercompreensão.

Devo dizer que fiquei surpreendida com o tipo de trabalho que está a ser desenvolvido a este nível e com a diversidade dos seus intervenientes. Na verdade, no ano transacto mostraram-nos apenas a “pontinha” do iceberg, que começamos agora a conhecer na sua totalidade (apesar do site ainda estar em construção). Fiquei, portanto, muito bem impressionada com aquilo que me foi apresentado.

Contudo, penso que o meu entusiasmo, nesta sessão, não foi muito para além disto. De facto, à medida que nos foram sendo explicadas mais pormenorizadamente as “regras do jogo”, comecei a ficar ligeiramente apreensiva e a questionar se me teria, efectivamente, apercebido da situação em me envolvi. Na verdade, e, embora continue a considerar que esta é uma área em que quero investir, penso que, na reunião que tivemos inicialmente, não terão sido exactamente estas as condições que nos foram propostas. Estou a referir-me precisamente ao número de actividades que nos foi dito (nesta sessão) que teremos que realizar, o qual é, quanto a mim, impraticável. Se, de facto, se pretende que realizemos as actividades de uma forma rigorosa e criteriosa, penso que será necessário rever a metodologia a adoptar para cada uma das sessões, pois muito dificilmente conseguiremos conciliar tantas tarefas. Tal como constatámos durante as aulas práticas de Educação em Línguas, este tipo de actividades (e tema) requer um pouco mais de tempo do que aquele que efectivamente dispomos em cada sessão. É óbvio que, em muitos dos casos, será possível realizar as tarefas dentro do tempo previsto. Contudo, tenho a certeza que o meu desempenho será condicionado e que os resultados não irão ser tão bons como à partida eu própria espero obter. Penso, portanto, que este é um aspecto que deve ser tido em consideração antes de iniciarmos as acima mencionadas sessões.

Para além disso, fiquei também um pouco surpreendida com as “indicações” que nos foram dadas em termos de reflexões e registos durante o período de tempo que estivermos a realizar as sessões. De facto, apesar de não parecer, isto implica uma maior disponibilidade de tempo do que aquela que considero que, na altura, vou poder dispensar para este projecto. Embora nos tenha sido dito que, na maior parte dos casos, os apontamentos que formos tirando no decorrer da sessão serão suficientes, penso que esta não é uma boa metodologia, sobretudo para mim, que não “funciono” muito bem com “esquemas” e “notas”. Na verdade, penso que a este nível será muito mais proveitosa análise de um texto lógica e coerentemente organizado. Contudo, tendo em conta a quantidade de actividades a realizar e as respectivas “reflexões”, penso que uma organização deste tipo será de todo impraticável. Relativamente a este aspecto, vou esperar pela próxima sessão para confirmar (ou não) as minhas expectativas.

Por fim, gostaria de referir um aspecto que, embora não tenha exactamente a ver com este projecto, me deixou um pouco surpreendida. Ao “navegar” no site, apercebi-me que publicaram umas pequenas “reflexões” que fizemos, enquanto estudantes universitárias, sem que, para tal, tivéssemos sido informadas. Recordo-me perfeitamente da professora nos ter pedido para as fazermos (anonimamente), pois estas iriam ser objecto de análise para um projecto em curso. Contudo, não nos foi dito exactamente qual iria ser a sua finalidade. Assim, foi com alguma surpresa e estranheza que encontrei algumas dessas reflexões (ainda que anónimas) publicadas no site que nos vai servir de base de trabalho durante os próximos meses.



Reflexão 4

09/01/2003

Sessão 2

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

- ♦ **Módulo 1:** Sensibilização à diversidade linguística e cultural
- ♦ **Cena 2:** A diversidade do mundo de hoje

Actividade: 1) Visite no mapa os locais de diversidade do mundo de hoje e reflecta sobre o papel que a língua e a cultura neles desempenham. Registe o que vai descobrindo em relação aos diferentes locais a visitar; explicita semelhanças e diferenças entre eles; escreva de que forma a diversidade do mundo de hoje pode influenciar a sua função enquanto professor(a) de línguas.

- Leia o texto “O ‘Spanenglish’ de Nova Iorque” e consulte os mapas **As 10 línguas mais faladas em 4 estados dos EUA** e **Distribuição dos Hispânicos nos EUA**. Comente a situação apresentada, indicando as línguas faladas nesta cidade e caracterizando o panorama linguístico dos Estados Unidos.

Resolução da actividade

Antes de mais nada, considero importante referir que, dado o curto espaço de tempo de que dispomos para realizar estas actividades, optei por centrar a minha análise no caso específico do “Spanenglish” e estabelecer com ele uma comparação com as realidades da Murtosa e dos Açores. Para além da formação ao nível da Intercompreensão, este tema interessa-me particularmente por corresponder a uma realidade com a qual lido diariamente (na Murtosa).

Assim, irei procurar dar conta da situação apresentada nos materiais, estabelecer uma relação com as realidades verificadas nos locais acima mencionados e, por fim, tirar algumas elações quanto à forma como a diversidade do mundo de hoje (de que os exemplos são prova) influencia a minha função enquanto professora de línguas.

Nova Iorque

O “Spanenglish” pode ser definido como a linguagem falada pelos porto-riquenhos em NY e consiste numa mistura de Espanhol e Inglês. Esta língua é o resultado da convivência (de certa forma forçada) de dois povos e culturas, daí que os seus falantes a considerem como sendo *“mais uma identidade que uma linguagem”*.

Embora se trate de realidades ligeiramente diferentes, penso que estas palavras se adequariam perfeitamente às situações da Murtosa e dos Açores. Muito brevemente, aquilo que se verifica nestes locais é a existência de uma espécie de “dialecto” que pode ser definido como a mistura do Português com o Inglês. Contudo, ao contrário do que acontece em Nova Iorque, que é o local de destino dos emigrantes (e onde se verifica a existência do “Spanenglish”), é no local de partida (Murtosa e Açores) que se dá o surgimento deste novo tipo de “linguagem”. Após terem passado alguns anos nos Estados Unidos da América, os emigrantes regressaram às suas terras natal e trouxeram consigo (e implementaram) o novo “dialecto”.

Deste modo, podemos também dizer que foi a necessidade de conviverem, durante um determinado período de tempo, com os Americanos (língua, cultura...) que os levou a incorporar e adaptar ou “adulterar” todo um conjunto de termos da língua inglesa. De igual modo, não se pode falar numa nova língua, mas sim numa nova identidade. Basta, por exemplo, constatar que o léxico mais desenvolvido por cada uma das comunidades é o espelho das vivências e dos contactos que estabeleceram nos EUA. Assim, enquanto que nos Açores se verifica um predomínio de termos relativos à pesca das baleias (actividade mais desenvolvida pelos açorianos nos EUA), na Murtosa encontramos todo um conjunto de palavras e expressões ligadas a situações do dia-a-dia sem uma especificidade concreta (os murtoseiros desenvolveram actividades diversificadas no referido país).

Desta forma, não posso concordar mais com o que Pietri diz *“Alguns eruditos diriam que se trata de um abastardamento de linguagem, mas é um meio de documentarmos a nossa história”*.

Estes “fenómenos” são, por conseguinte, algo natural (“não se pode proibir uma pessoa de falar da maneira que quiser” – Juan Caballero. Eu diria, todavia, que estas situações são também

reveladoras da abertura destes povos em relação à cultura americana e a tudo o que aquela envolve. Na verdade, as novas “línguas” são a expressam de que os povos se sentem também já um pouco americanos.

Estas novas formas de linguagem não devem ser consideradas “línguas”, mas estão vivas pois são faladas por um número significativo de pessoas. Penso, contudo, que no caso específico da Murtosa este “estatuto” não é tão óbvio e dependerá do “enraizamento” desta nova forma de linguagem nas gerações vindouras e, sobretudo, do surgimento de novas vagas de emigrantes na terra (processo que não se tem verificado neste últimos anos – as gerações mais novas dos emigrantes murtoseiros acabam por ficar nos EUA).

Neste momento, considero que um processo semelhante àquele que ocorreu há cerca de meio século poderá eventualmente ocorrer nos países de Leste quando esta vaga de imigração regressar à sua terra natal.

Segundo os autores dos textos, a “hibridação” do Inglês e do Espanhol é um modo de tornarem Nova Iorque em algo mais familiar (Maldonado). Isto é, no fundo, aquilo que acontece nas comunidades portuguesas radicadas nos EUA (veja-se o caso daqueles que residem em Newark, na qual se verifica a existência de uma “Portugal Avenue”).

Para além disso, e consequentemente, as pessoas que vão para um país estrangeiro acabam também por influenciar a língua e cultura desse povo. Vejamos, por exemplo, o caso específico de NY. A cidade de Manhattan tem áreas específicas para certas comunidades, de entre as quais se destacam a Italiana (“Little Italy”) e a chinesa (“China Town”). Deste modo, são também os americanos que se deixam influenciar por outras línguas, culturas, experiências, ...

Os EUA são, na verdade, paradigmáticos quanto à questão da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje. A história da sua formação/constituição (fundada no multiculturalismo) assim o documenta. Não é por acaso que os EUA são descritos como um “melting pot” ou “salad bowl”.

Considero inclusivamente que o “Spaneglish” ilustra na perfeição estas duas concepções. De facto, se, por um lado, a emergência desta “língua/dialecto” denota uma certa fusão dos povos e culturas, é, por outro, também um indício de uma certa relutância em perder a sua identidade cultural/histórica/linguística (se assim não fosse, estes povos teriam simplesmente aderido à língua inglesa).

Quanto à importância da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje no exercício da minha profissão, penso que esta se torna evidente devido ao facto desta situação ser também (e principalmente) visível em sala de aula. Na verdade, o fenómeno da Globalização, associado ao processo de massificação do ensino em Portugal, fez com que as turmas assumissem um carácter eminentemente heterogéneo aos mais diversos níveis (linguístico, histórico, cultural...). Um professor deve, portanto, estar atento às realidades com que se depara para que todos os alunos se sintam identificados com a escola e a turma de que fazem parte. Neste sentido, o professor

deve ser capaz de utilizar todos os meios ao seu alcance para desconstruir visões estereotipadas e sobretudo fomentar nos alunos os valores da abertura, tolerância e respeito em relação ao outro.

Tendo em consideração aquilo que ficou anteriormente dito, neste momento considero que a *Intercompreensão* tem como objectivo o estabelecimento de uma comunicação intercultural. Esta implica, entre muitos outros aspectos, a capacidade de ser e estar com o Outro – adaptando-se à sua forma de vida, respeitando a sua diferença, sem, no entanto, perder nunca a sua identidade. É, no fundo, a capacidade de “misturar” maneiras de ser, conhecimentos, vivências, experiências, etc, para estabelecer eficazmente uma comunicação com o Outro.

- ♦ **Módulo 2:** Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural
- ♦ **Cena 1:** A comunicação intercultural

Actividade: 5) Leia o seguinte excerto. Que perspectivas se abrem relativamente ao conceito de comunicação intercultural.

Resolução da actividade

O texto apresenta-nos a comunicação intercultural como algo muito mais complexo do que uma simples comunicação entre povos e culturas diferentes. Ou seja, o autor chama-nos a atenção para o carácter complexo da “multiculturalidade” e para todas as dimensões que este termo abarca. De facto, quando pensamos em multiculturalidade, facilmente associamos o termo à existência de diversas culturas (=povos) diferentes. Todavia, este termo também se pode aplicar à diversidade que existe dentro de um mesmo povo, de uma mesma língua. Esta diversidade verifica-se aos mais diversos níveis, sendo o mais evidente a “diversidade da condição humana”. Assim, se a língua é, de facto, um dos elementos que nos une, dentro desta também não se verifica uma unidade total – da mesma forma que também não podemos dizer que existe uma “separação” total entre as várias línguas do nosso planeta. Ou seja, se por um lado, a língua é uma das principais formas de exprimir uma identidade no mundo (uma determinada maneira de ser e estar no mundo), por outro, ela constitui em si mesma um “mundo” de pluralidade e diversidade (dialectos, personalidades, culturas, vivências, experiências...).

Ao definir as três formas de multiculturalidade, o autor está então a chamar-nos a atenção para os diferentes níveis de diversidade que podemos encontrar: dentro da nossa própria língua, entre línguas de uma mesma família e entre todas as línguas do mundo. Esta multiculturalidade leva-nos, no entanto e em última instância, a concluir que todas as línguas do mundo terão tido origem numa única língua – o que significa que a diversidade cultural e linguística não é mais do que uma característica da “unidade” de que fazemos parte.

Reflexão:

(Vou mencionar apenas os aspectos mais importantes que retirei desta actividade)

➤ Se tivermos em conta que é através da linguagem que o Homem ultrapassa o quadro da mera sobrevivência, então não nos restam quaisquer dúvidas quanto ao facto de que as línguas são efectivamente a expressão de uma “forma única e irrepetível da experiência humana” (entendida, claro está, enquanto experiência da Humanidade e não do indivíduo em particular). Neste sentido (dando uma interpretação ligeiramente diferente às palavras do autor) podemos dizer que todas as línguas são um elemento aglutinador, identificar do Homem, que dá à Humanidade um sentido de pertença, de unidade.

➤ Por outro lado, a diversidade linguística, cultural, civilizacional...) é inegável. Não deve, no entanto, ser considerada como um factor negativo, mas sim como uma característica inerente à condição humana. É pois um elemento enriquecedor do nosso planeta (correspondente a uma maneira específica de ser e estar no mundo) e não um obstáculo/divisão entre povos e culturas. Daí que a multiculturalidade se verifique também dentro de uma língua.

➤ Como conclusão, poderíamos dizer que este texto chama a atenção para a necessidade de desenvolvermos atitudes de abertura e tolerância em relação ao Outro (que é também uma parte de nós), de relativizarmos a nossa perspectiva não só em relação às outras línguas, culturas, povos, como também à nossa. As línguas, culturas e povos devem ser entendidos como peças de um puzzle (iguais em tamanho e formato), parte constituinte de uma realidade mais abrangente, a Humanidade.

A comunicação intercultural deve basear-se, portanto, no desejo de conhecer o Outro e na aceitação da diferença como parte integrante da sua própria identidade. As línguas deverão, por conseguinte, ser consideradas como pontes que facilitam essa ligação e não como muros que a obstruem (até porque todas tiveram, num passado muito longínquo, uma origem comum).

♦ **Módulo 3:** Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

♦ **Cena 1:** Língua e Línguas

Actividade: 1) Embora este módulo não tenha por finalidade uma análise linguística dos textos nem dos conceitos em jogo, parece-nos inevitável começar por uma reflexão sobre o conceito de língua.

Leia o seguinte texto e identifique a metáfora a que os autores recorrem para definir língua. Concorda com a imagem escolhida? Justifique.

Resolução da actividade

A metáfora escolhida pelos autores para definir “Língua” é a de uma Cidade Velha que vai sofrendo alterações.

Concordo totalmente com esta metáfora. De facto, se tivermos em consideração o “percurso histórico” de uma língua (qualquer que seja) e o uso que dela se faz, podemos, com

toda a certeza, compará-la a uma cidade velha, na qual se verifica também a presença de elementos novos (resultantes das influências que vai sofrendo → através dos contactos com outros povos, culturas, experiências...).

Uma língua é, sem dúvida alguma, *“um sistema de regras sociais que possibilitam a convivência numa comunidade”* (Heringer & Pinto de Lima), isto é, o resultado de um consenso (por parte dos seus falantes) relativamente a um número variadíssimo de aspectos. Contudo, as línguas não devem ser consideradas como “produtos acabados”, mas sim como fenómenos naturais que estão em constante evolução. Na verdade, muitos autores assemelham as línguas aos seres vivos (as línguas nascem, crescem e – dependente do uso que delas for feito e da importância que lhes for atribuída – morrem). Assim, todas as línguas têm um passado (uma história específica, ligada a uma tradição particular de um determinado povo ou povos), um *corpus* que as distingue das outras, as quais se encontram, no entanto, sempre em constante evolução.

Daí que possamos falar numa *“velha cidade, (n)um emaranhado de ruelas, travessas e praças, casas velhas e novas, e ainda edifícios com acrescentos de diversas épocas; tudo isto rodeado por uma série de subúrbios modernos, de avenidas geométricas, com prédios todos iguais.”* (Heringer & Pinto de Lima) Ou seja, a forma como a cidade se apresenta deixa antever não só o seu passado, as suas origens, como também as alterações que o seu “corpus-base” foi sofrendo ao longo dos tempos (o que será resultado, como já referi anteriormente, dos contactos que a “cidade” foi tendo com outras “cidades”, povos, culturas...

Isto significa, então, que uma língua é tudo menos algo estático; encontra-se em constante mutação numa tentativa de se adaptar às exigências do mundo actual.

Da mesma forma que na cidade não podemos isolar os edifícios velhos dos novos, as praças das ruelas ou das travessas (são todos parte integrante daquilo a que chamamos cidade), também na língua nada se encontra isolado. Tudo se influencia e depende mutuamente: regras sintácticas, morfológicas, fonológicas, fonéticas, semânticas, aspectos da cultura do povo que a fala, as experiências e vivências a que a língua dá origem/presença, entre muitos outros aspectos. É nessas “relações de interdependência” que se constitui a língua.

Poderíamos inclusivamente afirmar que estas relações de dependência inerentes a qualquer língua se estendem também às línguas de uma mesma família ou de outras famílias de línguas. De facto, como tive oportunidade de verificar através do caso do “Spanenglish” a influência das línguas em questão é mútua: o resultado final é a mistura de duas línguas que pertencem a famílias de línguas diferentes.

- ♦ **Módulo 4:** Estratégias de Leitura e Intercompreensão
- ♦ **Cena 1:** O conceito de leitura e as suas relações com a compreensão de textos escritos

Actividade: 5) Comente as definições de leitura apresentadas por este marca-livros

Resolução da actividade

As definições de leitura apresentadas por este marca-livros remetem-nos para as diferentes finalidades do processo de leitura (e para os “benefícios” que daí advêm)

A primeira definição (**Divertimento**) remete-nos para aquilo que é habitualmente denominado a “*leitura recreativa*”. Ou seja, o indivíduo tem apenas como objectivo entreter-se, distrair-se, passar uns momentos agradáveis a ler um livro, sem a preocupação de obter informações precisas acerca de determinado assunto ou melhorar o seu desempenho em termos linguísticos ou outros. Embora considere que mesmo na leitura recreativa alguns destes aspectos se encontram presentes, a verdade é não há, por parte do sujeito, uma intenção consciente/explicita relativamente a esses aspectos.

Quanto à segunda definição (**Espanto**), esta remete-nos para o facto de que, independentemente da finalidade inerente ao processo de leitura, os livros podem constituir sempre um elemento de “espanto” para o seu leitor. Remete-nos, portanto, para o facto de que os livros contêm, normalmente, em si o factor ‘novidade’, levando o leitor a descobrir coisas novas.

A definição **Descoberta** remete-nos para as chamadas “*finalidades especiais da leitura, ligadas a aspectos como: obter um conhecimento mais perfeito dos objectos, fenómenos e actividades que nos rodeiam; alargar esse conhecimento mais perfeito aos objectos, fenómenos e actividades mais distantes; proporcionar um conhecimento mais perfeito da vida, através do contacto com a experiência alheia; permitir encontrar soluções para inúmeros problemas, nomeadamente no campo profissional; aperfeiçoar a atitude e a conduta em contacto com ideais; familiarizar-se com os problemas e aspirações da colectividade, enriquecer a sua cultura*”. Neste caso, o leitor parte à descoberta de algo (previamente definido ou não), encarando os livros como uma importante fonte do saber. De facto, os livros assumem-se como “fornecedores” de todo um conjunto de aspectos que vão muito para além de competências ao nível linguístico ou da leitura em si mesma. Veiculam, para além dos conhecimentos óbvios, aspectos da cultura de um povo, maneiras de ser e estar no mundo, de pensar, etc. A leitura permite, então, fazer com que os leitores partam, por si mesmos, em busca de novos “mundos”.

Por fim, a última definição (**Convívio**) remete-nos para o carácter de partilha que a leitura de um livro nos pode proporcionar. Esta partilha pode ser feita com a pessoa a quem se conta aquilo que se leu, mas também, e sobretudo, com o autor do livro/mensagem transmitida. De facto, a leitura de um livro implica que o indivíduo seja, antes de mais nada, capaz de transportar para o processo de leitura todos os seus conhecimentos, todas as suas expectativas e estratégias (aquilo que, de acordo com a “Estética da Recepção” se chama o “Horizonte de expectativas”), numa tentativa constante de aceder à mensagem veiculada pelo autor do livro. No momento da leitura (compreensão do texto escrito) dá-se então uma partilha de realidades, experiências, vivências, sentimentos, entre muitos outros aspectos.

Em termos gerais, considero que estas definições chamam a atenção dos leitores para os benefícios (imediatos ou não) que se podem retirar do processo de leitura e o que é que isso implica da sua parte: uma predisposição para partir à descoberta, para estabelecer relações entre

aquilo que já sabe e a informação nova, para questionar as suas concepções e alterar os seus pontos de vista.



Reflexão 5

16/01/2003

Sessão 3

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

- ♦ **Módulo 1:** Sensibilização à diversidade linguística e cultural
- ♦ **Cena 2:** A diversidade do mundo de hoje

Actividade: 1) Visite no mapa os locais de diversidade do mundo de hoje e reflecta sobre o papel que a língua e a cultura neles desempenham. Registe o que vai descobrindo em relação aos diferentes locais a visitar; explicita semelhanças e diferenças entre eles; escreva de que forma a diversidade do mundo de hoje pode influenciar a sua função enquanto professor(a) de línguas.

- Observe o mapa do Canadá e explique o que distingue a província do Québec; leia os textos **Alguns dados históricos** e o excerto de **Blood and Belonging** e indique algumas consequências político-sociais do desnivelamento linguístico existente no Canadá.

Resolução da actividade

O que distingue a província do Québec é o facto de 83% da sua população ter o Francês como “língua familiar”, quando apenas 24,1% da população total do Canadá tem essa língua como língua-mãe. Ou seja, embora constituam uma maioria na província do Québec, os falantes franceses são uma minoria no país.

A rivalidade que caracteriza a “relação” entre estas duas línguas tem estado sempre presente desde a colonização do país pelos europeus (séc. XVII). A causa do problema é aquela que foi mencionada anteriormente: o facto do Francês ser a língua maioritária do Québec, quando a língua inglesa é a dominante na maior parte das regiões do Canadá.

Acontecimentos importantes na história do Canadá, com vista a solucionar este problema:

- 1977 – O Governo do Québec legislou que o Francês deveria ser a língua oficial desta região. Contudo esta decisão provocou uma grande reacção por parte da comunidade anglófona.
- 1995 – Referendum sobre a continuação do Québec no Canadá (50,6% votou a favor; 49,4% votou contra)
- Desde 1969 que o Francês e o Inglês são línguas oficiais e têm um estatuto semelhante, podendo os cidadãos reclamar serviços em qualquer uma delas.

No texto “Blood and Belonging” discute-se a questão de impedir que o Inglês domine uma zona/área francófona.

O que ressalta aqui não é tanto a intolerância dos francófonos para com os anglófonos ou a língua inglesa, mas sim o receio de que esta última ocupe um lugar predominante na área – em termos políticos e sociais (refere o caso dos emigrantes a quererem aprender Inglês). Para evitar tais problemas, foram tomadas as seguintes medidas no Québec:

- banir o uso de Inglês na vida pública
- controlar a imigração
- assegurar o direito de recrutar imigrantes francófonos

Consequências político-sociais do desnivelamento linguístico existente no Canadá:

- “Luta” no sentido de ver essas línguas representadas nos centros administrativos e políticos.
- Adopção de políticas linguísticas diversificadas (de região para região) no que diz respeito, por exemplo, à formação escolar.
- Adesão ao “bilinguismo” (?) pela população do país para poder fazer face às várias situações linguísticas que caracterizam o país

- ♦ **Módulo 2:** Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural
- ♦ **Cena 3:** A escolha de uma língua franca

Actividade: 6) A noção de intercompreensão plurilingue aparece em certos projectos como uma forma de lidar com as questões levantadas pela adopção de uma língua franca. A finalidade é promover a capacidade dos sujeitos, dentro de uma mesma família de línguas, comunicarem entre si utilizando cada um a sua própria língua.

Informe-se sobre a forma como esta perspectiva é tratada no projecto Galanet e discuta-a.

Resolução da actividade

Tal como é referido nos materiais sobre o Projecto Galanet, a finalidade das actividades realizadas neste âmbito é essencialmente desenvolver em falantes de línguas românicas (mais precisamente, o Português, o Espanhol, o italiano e o Francês) a competência plurilingue. Por competência plurilingue entende-se sobretudo a capacidade de compreender uma língua através do conhecimento de uma ou várias línguas da mesma família. Embora se centre sobretudo no domínio da compreensão escrita e oral, penso que, tendo em contas as finalidades apresentadas, estes objectivos também se estendem ao domínio da produção.

Assim, a grande finalidade do projecto é fomentar e desenvolver as interacções e as necessidades de intercompreensão plurilingues com o objectivo de desenvolver as capacidades de:

- compreensão escrita e oral dos interlocutores exprimindo-se noutras línguas românicas
- reformulação da sua própria língua de forma a verificar o seu grau de compreensão e a solicitar as competências de intercompreensão do interlocutor

- utilizar estratégias diversificadas para ultrapassar problemas de intercompreensão

Comentário:

Antes de mais nada, considero que na base deste projecto está a ideia de que não é necessário recorrer a uma língua franca para que falantes de línguas diferentes possam comunicar com eficácia (sobretudo se as línguas em questão pertencerem a um mesmo ramo linguístico, como é o caso das línguas românicas mencionadas). Dado que têm uma raiz comum e apresentam, conseqüentemente, muitas características semelhantes, a teoria que subjaz a este projecto prevê que os falantes sejam capazes de comunicar entre si (compreender e produzir) sem recorrer a uma outra língua.

Desta forma, e para que isto seja possível, os sujeitos devem reflectir acerca das semelhanças que se verificam entre as línguas e das potencialidades de comunicação que a sua própria língua encerra. É então através do conhecimento da sua própria língua que o sujeito parte à descoberta de outras línguas e comunica com os Outros. Penso que este processo parte de uma consciencialização, por parte do sujeito, não só do passado comum que “liga” as várias línguas, mas também, e sobretudo, das semelhanças que ainda se verificam actualmente entre as mesmas.

Uma comunicação deste género, em que cada um é capaz de se exprimir na sua própria língua e ser compreendido pelo outro, põe por terra a necessidade de uma língua franca. Na verdade, se todos os sujeitos desenvolvessem as competências e as estratégias necessárias para comunicar com o Outro na sua própria língua (ou na língua do interlocutor) a língua franca cairia certamente em desuso e o Inglês (mundialmente reconhecido como sendo o detentor desse estatuto) perderia a importância (sobretudo em termos de percentagem de falantes) que detém actualmente.

Um cenário como aquele que o projecto Galanet, de certa forma, deixa antever seria muito semelhante àquele verificado no episódio da Torre de Babel, mas pela positiva. Isto é, a comunicação seria facilitada pela existência/conjugação das diferentes línguas.

Tendo em consideração a perspectiva apresentada pelo projecto Galanet, penso que poderíamos afirmar que a **Intercompreensão** assenta no conceito de Competência Plurilingue, entendida como a capacidade que os sujeitos possuem (ou desenvolvem) de estabelecer uma comunicação com outros povos (falantes de outras línguas) partindo da sua própria língua, isto é, do conhecimento que dela possuem e das afinidades que se podem estabelecer entre ela e as outras. Não se pretende, portanto, fazer com que o sujeito aprenda outras línguas como se de um falante nativo se tratasse (possuindo um domínio total/aprofundado das línguas em questão) mas desenvolver nele as estratégias necessárias para que, numa situação de comunicação concreta, consiga estabelecer contacto com o Outro.

- ♦ **Módulo 3:** Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica
- ♦ **Cena 1:** Língua e Línguas

Actividade: 2) Tendo por base a metáfora utilizada pelos autores no texto que se encontra disponível nos materiais, comente as possíveis semelhanças e diferenças entre as línguas e reflecta sobre a proximidade e afastamento dos diferentes sistemas linguísticos.

Resolução da actividade

Se considerarmos que uma língua pode ser comparada a uma Cidade Velha que vai sofrendo alterações (como resultado das influências que vai recebendo de outras línguas, povos, culturas...), então temos que concordar que as línguas possuem bastantes afinidades entre si.

Por um lado, todas elas têm um passado, isto é, como sabemos, todas elas pertencem a uma determinada família de línguas e derivaram de uma outra língua. Por exemplo, o Português pertence à família das línguas românicas e deriva do Latim. Assim, todas as línguas que pertençam a este ramo terão obviamente que possuir características semelhantes entre si, independentemente das alterações que tenham sofrido entretanto.

Por outro, se as “cidades velhas” estão em constante evolução e as suas “travessas, ruas e praças” estão permanentemente a ser atravessadas por novas “influências”/línguas, então podemos também considerar que aquelas estão também a adquirir afinidades com línguas que poderiam, à partida, parecer ser completamente diferentes. Veja-se, por exemplo, o caso da língua portuguesa que está repleta de anglicismos. Deste modo, embora se tratem de línguas que pertencem a ramos diferentes (românicas vs. germânicas), é também possível estabelecer relações de semelhança ou parentesco entre elas (pelo menos em certos domínios).

É óbvio que cada língua terá sempre elementos que a distingue das restantes – consequência da vivência e experiência particular de cada povo aos mais diversos níveis. Contudo, uma língua é fundada, tal como o autor do texto o refere em relações de dependência. Esta dependência verifica-se nas relações que se estabelecem dentro e fora do sistema linguístico de uma língua.

Penso que os sistemas linguísticos em que, porventura, se notará uma maior “distância” em relação às outras línguas serão aqueles que não se deixam influenciar por estas. Muito provavelmente resultado de problemas políticos ou sociais, os países em questão ter-se-ão isolado (ou terão sido isolados), não se verificando, por conseguinte, um contacto frequente com povos de outras nações, culturas e línguas. Estes sistemas linguísticos serão então “cidades velhas” onde só se encontram edifícios antigos e poucos ou nenhuns “vestígios” da presença das novas tendências.

Assim, a proximidade ou afastamento dos sistemas linguísticos pode (e deve) ser uma consequência da história subjacente aos povos que as falam, ou seja, à abertura que manifestam possuir em relação aos outros, aos contactos que com eles estabelecem, entre outros aspectos.

- ♦ **Módulo 4:** Estratégias de Leitura e Intercompreensão
- ♦ **Cena 1:** O conceito de leitura e as suas relações com a compreensão de textos escritos

Actividade: 4) Escreva um comentário sobre os provérbios relativos à leitura apresentados em seguida.

Resolução da actividade

Alguns provérbios sobre a leitura

Quem ler, leia para aprender.

Quem não entende, não aprende.

Quem mal entende, mal conta.

Boa leitura tristeza cura.

Bons livros, bons amigos.

De livro fechado não sai letrado.

Estes provérbios remetem-nos não só para as finalidades do processo de leitura (e processos a ela inerentes), como também para as vantagens que daí advêm.

De facto, se considerarmos, por exemplo o primeiro provérbio (*Quem ler, leia para aprender*), verificamos que este remete para a “leitura funcional ou informativa”. Neste caso, os livros são considerados como uma das principais meios de acesso ao saber, através dos quais podemos construir o nosso conhecimento do mundo, das coisas que nos rodeiam. A leitura assume, por conseguinte, o seu carácter formativo.

O segundo provérbio (*Quem não entende, não aprende*) chama a atenção para o facto de que o processo de leitura implicar sempre uma actividade de compreensão do texto escrito. Entendida como uma “*actividade multidimensional que visa a construção pelo sujeito leitor de uma representação semântica do texto em função dos seus projectos e objectivos pessoais de leitura, dos seus conhecimentos anteriores e de vários outros factores (afectivos, intelectuais, experienciais)*”, a actividade de compreensão assume-se como um factor essencial para que o indivíduo possa aprender. Daí que nós, enquanto, professoras de línguas, devamos insistir no desenvolvimento, por parte dos nossos alunos, da competência da leitura (e da compreensão) para que estes possam efectivamente vir a ter sucesso em qualquer área em que invistam. Esta é, de facto, uma competência inerente a qualquer tipo de aprendizagem que se pretenda efectuar.

O terceiro provérbio (*Quem mal entende, mal conta*) não só realça a importância da compreensão no processo de leitura (tal como vimos em relação ao provérbio anterior), como também explicita um dos objectivos inerentes à leitura – partilhar com o Outro aquilo que se leu. Na verdade, se a leitura é uma aprendizagem, não faz qualquer sentido que não se transmita aquilo que se aprendeu (importância da partilha, da transmissão de conhecimentos – indispensável na nossa profissão). Contudo, para que isto seja feito de uma forma eficaz, é

necessário que o sujeito tenha actualizado as estratégias e os conhecimentos necessários e, portanto, compreendido correctamente a mensagem transmitida.

Relativamente a este aspecto, gostaria de referir uma das ideias que fui desenvolvendo ao longo da minha formação inicial e sobretudo ao longo deste ano de estágio (e que vem corroborar a ideia transmitida anteriormente): só a partir do momento em que conseguimos explicar ao outro um determinado conteúdo é que temos a certeza de o termos percebido verdadeiramente.

O quarto provérbio (*Boa leitura tristeza cura*) remete-nos sobretudo para o carácter recreativo e, de certa forma, lúdico da leitura. Na verdade, um bom livro acaba por ter bons “efeitos” mesmo ao nível psicológico. A leitura de um livro pode não ter outra função para além de nos deixar bem-dispostos, alegres.

Quanto ao quinto provérbio (*Bons livros, bons amigos*), este não só chama a atenção para a “companhia” que um livro pode fazer, com também nos remete para o facto de que, em todas as circunstâncias e com quaisquer que sejam as finalidades de leitura, um bom livro ser sempre um amigo. Penso que poderíamos relacionar este provérbio com a partilha de experiências, sentimentos, conhecimentos que o processo de leitura implica. De facto, a troca de experiências que ocorre no momento da leitura poder-se-ia assemelhar/comparar a uma relação de amizade (onde normalmente se partilha quase tudo).

Por fim, o último provérbio (*De livro fechado não sai letrado*) acaba por resumir tudo aquilo que o livro encerra – uma aprendizagem constante. Esta aprendizagem implica o desenvolvimento de competências a diversos níveis (tal como é possível ver nos materiais relativos a esta 1ª cena do Módulo 4 do Acto I) e é, de facto, essencial para que o sujeito se possa tornar num “letrado” – de acordo com o princípio de que os objectivos gerais da leitura são, entre outros, a *auto-educação* e a *auto-instrução*.

Em termos gerais, e após ter reflectido um pouco acerca do que é a leitura (o que implica, quais os benefícios que traz), considero que a **Intercompreensão** pode e deve ser um instrumento ao serviço do desenvolvimento desta competência. Se, para compreendermos um texto escrito, temos que “*ser capaz(es) de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando a propósito do tema deste os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir*”, então a *Intercompreensão* adquire um papel essencial no processo de leitura. Porque um livro ou um texto funciona como um “mosaico de citações” (no qual se faz referências a variados domínios da nossa vida, dos nossos conhecimentos), cabe ao professor não só actualizar todos os conhecimentos, competências que possui e estratégias já desenvolvidas para “abordar” convenientemente os textos escritos em sala de aula, como também fazer com que os seus alunos sejam capazes de mobilizar tudo aquilo que já possuem (e desenvolver novas estratégias) para proceder com eficácia ao processo de leitura e compreensão do texto.

Intercompreensão

Tendo em consideração as actividades realizadas neste Acto I, penso que a *Intercompreensão* assume aqui particular importância enquanto meio através do qual o indivíduo toma consciência da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje. De facto, a intercompreensão pressupõe, antes de mais nada, uma consciencialização por parte do sujeito em relação a variadíssimos aspectos, tais como a necessidade de preservação da diversidade linguística e cultural com que os deparamos diariamente, a pertinência (ou não) da existência de uma língua franca, a importância das funções/estatutos atribuídos às línguas, as políticas linguísticas adoptadas, entre outros aspectos.

Assim, diria que a *Intercompreensão* adquire um papel de especial relevo em termos de formação pessoal, levando os sujeitos a desenvolver atitudes de respeito e tolerância em relação ao Outro e de abertura à aprendizagem de novas línguas/ao contacto com o Outro.

Todavia, a *Intercompreensão* assume-se também como uma estratégia ao serviço do desenvolvimento de outras competências no indivíduo, nomeadamente a da leitura e a da compreensão escrita/oral. De facto, e tal como foi possível verificar nas actividades que realizei, um dos grandes objectivos da *Intercompreensão* é promover a comunicação intercultural através do desenvolvimento das competências necessárias para o efeito. Estas passam, então, pela capacidade do sujeito de compreender e expressar-se (n)outras línguas sem ter que recorrer a uma língua franca, utilizando, por conseguinte, os conhecimentos que possui de outras línguas. Tendo em conta tudo isto, penso que a Intercompreensão pode operar em várias “áreas”: em termos de formação pessoal (desenvolvimento de valores e atitudes favoráveis à comunicação intercultural) e nos mais diversos domínios da aprendizagem de uma língua (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral, funcionamento da língua).



Reflexão 6

30/01/2003

Sessão 4

O Sujeito e as Línguas

- ♦ **Módulo 1:** Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural
- ♦ **Cena 4:** A Intercompreensão em cenários plurilingues

Actividade: 1) Leia os excertos das entrevistas que lhe são apresentadas e identifique as várias estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues. Das estratégias identificadas, indique as que lhe parecem ser estratégias de intercompreensão.

Resolução da actividade

1) Identificação das estratégias por falante.

Cleuza

- contactar com a língua em todas as suas “dimensões” (cultura, vivências, funções...)
 - subentende-se a apologia da aprendizagem de línguas em contexto natural
- N.B. Opõe-se claramente à memorização de palavras/alfabetos.
- esforço por compreender os falantes de outras línguas (abertura face às línguas desconhecidas)

Abdel

- transferência e intercompreensão → comparação da língua portuguesa com o Espanhol, Francês e Italiano (a analogia verificada entre estas línguas permitem-lhe aceder a novas informações em Português – destaca-se sobretudo o domínio da compreensão). Recorre, portanto, ao seu repertório linguístico (ao conhecimento que possui das línguas acima mencionadas) para aprender outras línguas → comparação a diversos níveis (sintaxe, léxico...)
- transferência de estratégias de aprendizagem e competências
- para além das aprendizagens em contexto escolar, refere também a leitura e a comunicação (interacção com o outro) como meios através dos quais pode aprender novas línguas
- A intercompreensão verifica-se, por conseguinte, ao nível da compreensão e produção
- recurso à etimologia (procura de semelhanças e relações entre as línguas)
- memorização de determinadas expressões → assimilar as funções da nova língua

Fátima Candé

- curiosidade → procura de palavras no dicionário
- interacção com falantes nativos de outras línguas
- aprendizagem em contexto extra-escolar: música, livros, Internet
- comparação entre as línguas estrangeiras e a língua materna
- estabelecimento de relações entre línguas da mesma família (léxico, pronúncia...)

Hong Lei

- reconhecimento de semelhanças entre línguas da mesma família
- comparação linguística

João Paulo

- aprendizagem em contexto escolar: “ir às aulas/fazer os trabalhos de casa/fazer os testes”
- actividades extra-curriculares: ver televisão, tentando não ler as legendas; ler

Mário Pedro

- alternância de códigos linguísticos (sobretudo em contextos não formais)
- tradução “mental” da língua materna para as outras línguas (segundas e estrangeiras)
- transferência e comparação (em contexto de aprendizagem formal)
- recurso ao seu repertório linguístico, quer para compreender, quer para produzir enunciados em outras línguas

Mark

- interação com o Outro (contacto directo com a língua/cultura) → ajuda-o a reflectir acerca da sua própria língua
- aprendizagem em contexto não formal: contacto com falantes nativos, televisão, música
- tradução/transferência da LM para a LE
- reflexão acerca das estruturas gramaticais (metalinguagem)

N.B. Dá particular importância à motivação e à prática

Reflexão

Embora considere que todas as estratégias acima mencionadas se encontram directa ou indirectamente relacionadas com a *Intercompreensão*, penso que as que realcei a azul são as que se poderão definir mais claramente como estratégias de intercompreensão. Na verdade, são essas as estratégias que levam o falante/aprendente de línguas a mobilizar todos os conhecimentos que já possui (em termos linguísticos e culturais) e estratégias já desenvolvidas na aprendizagem de uma nova língua. Estas estratégias dizem respeito ao recurso ao repertório linguístico do falante, à comparação entre línguas, ao estabelecimento de relações de semelhança/proximidade entre línguas da mesma família (ou não), à tradução, à transferência de competências e estratégias de aprendizagem ou comunicação (compreensão/produção), à reflexão metalinguística, à alternância constante de códigos linguísticos, entre muitos outros aspectos.

Aspectos mencionados durante a segunda parte da sessão:

Cleuza

- contactar com a língua no seu todo
 - conhecimento da cultura
 - vivência da língua no contexto natural
 - oposição à memorização
 - esforço por compreender
 - atitude de abertura
- } ultrapassar obstáculos

Abdel

- recurso ao repertório linguístico
- comparação linguística (sintático, semântico, fonológico, morfológico, etimológico)
- tradução (interlinguística)
- flexibilidade cognitiva – raciocínio linguístico
- semelhança/proximidade vs distância linguística
- transparência vs opacidade
- associações
- aprender em interação
- mobilização de estratégias e de competências entre línguas

Fátima Candé

- curiosidade pela língua
- aprender em interação/aprendizagem não formal
- processo tentativa-erro-tentativa
- comparação linguística (...) – entre LEs e LM ↔ LE
- proximidade entre as línguas

Hong Lei

- comparação de línguas

João Paulo

- (idem)

Mário Pedro

- alternância códica + mistura linguística
- interferência linguística
- intercompreensão (México) – ao nível oral e escrito (sinais)

Mark

- observa os sujeitos
- metalinguagem
- reflexão linguística

Actividade: 2) Tente agora explicar em que consiste a intercompreensão, salientando a sua importância para o diálogo com o Outro.

Resolução da actividade

Neste momento, definiria a **Intercompreensão** com a capacidade que o indivíduo possui, ou tenta desenvolver, de recorrer a diversas estratégias para comunicar com o Outro ou aprender uma nova língua. Deste modo, penso que a Intercompreensão poderá ser definida de duas formas: ou como uma competência que engloba em si mesma a mobilização de um conjunto de estratégias (todas aquelas que foram mencionadas durante a sessão e se encontram acima transcritas) ou uma estratégia mais abrangente, na qual se inserem todas as outras. De qualquer modo, independentemente da forma com a possamos definir, a *Intercompreensão* tem sempre como objectivo desenvolver no indivíduo uma outra competência muito mais abrangente e importante – a competência plurilingue e intercultural.

A *Intercompreensão* implica então, antes de mais nada, o desenvolvimento, por parte do indivíduo, de um conjunto de valores, tais como a abertura, o respeito e a tolerância face ao Outro, ao desconhecido, ao novo, ao diferente. Exige, por conseguinte, por parte daquele, uma predisposição para o conhecimento do Outro e de tudo o que o rodeia (experiências, línguas, culturas...) – atitude esta que se reflecte (e depende) obviamente na sua postura face à aprendizagem das línguas, algo que é determinante para a comunicação intercultural que se pretende estabelecer.

Na verdade, tendo em consideração a diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo actual, este contacto com o Outro só poderá ocorrer se os sujeitos forem capazes de comunicar nas diversas línguas com as quais se vão deparando. É, então, neste contexto que surge a *Intercompreensão* enquanto estratégia. Através da mobilização das estratégias da tradução, comparação, transferência (linguística, de competências e estratégias), alternância códica, assimilação, entre muitas outras, os sujeitos vão, por um lado, aprendendo novas línguas e, por outro, estabelecendo comunicações interculturais. É, no fundo, nisto que consiste a Competência Plurilingue: “*habilidade para usar línguas com intenções de comunicação e para tomar parte em interacções que são interculturais*” (Conselho da Europa).

♦ **Módulo 2:** Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural

♦ **Cena 4:** Eu, em situação de comunicação intercultural

(Esta cena proporciona-lhe a simulação de situações de comunicação intercultural, permitindo-lhe reflectir sobre o seu comportamento enquanto interlocutor.)

Actividade:

1) Leia o excerto de uma situação de comunicação em Chat e liste as dificuldades de intercomunicação que experimentaria caso fosse interveniente no chat.

2) Como resolveria essas dificuldades? Liste as estratégias que pensa poderem ser utilizadas em situações deste tipo.

Resolução da actividade

1)

Dificuldades de intercomunicação:

- ⊗ Alternância códica constante, associada a uma alteração sistemática do conteúdo da conversa
- ⊗ Constantes interferências por parte dos intervenientes no processo de comunicação
- ⊗ Semelhança entre certas palavras (false-friends) – o que pode levar a situações de incompreensão
- ⊗ Desconhecimento de alguns termos que dizem apenas respeito a uma determinada situação, a um determinado grupo de pessoas.
- ⊗ Desconhecimento em relação a aspectos culturais específicos de um ou mais grupos de falantes (descontextualização)
- ⊗ Estabelecimento de uma relação entre a escrita e a oralidade de uma língua (ex.: é mais fácil para mim entender o italiano na sua versão oral do que no domínio escrito)

N.B. Embora tenha referido todas estas “dificuldades”, devo dizer que aquela que verdadeiramente me causa problemas é a alteração sistemática do assunto da conversa, isto é, o facto de se estarem a ter inúmeras conversas ao mesmo tempo. De facto, os outros aspectos são facilmente ultrapassados se nos dispusermos a isso. Vou, todavia, mencionar algumas das estratégias a que recorreria para solucionar estes problemas imediatos que referi anteriormente.

Estratégias a adoptar:

- ☺ No que diz respeito à alternância códica constante, penso que a este nível não há muito a fazer se não procurarmos estabelecer relações entre essas línguas e o nosso repertório linguístico no sentido de ultrapassar as pequenas dificuldades com que nos deparamos.
- ☺ Quanto aos “false-friends”, penso que a este nível temos mesmo que possuir algum conhecimento das línguas em questão, o qual pode e deve decorrer da transferência e comparação (sobretudo ao nível das diferenças) das mesmas com a LM. Podemos também pedir aos interlocutores para contextualizarem as palavras, i.e., pedir-lhes para explicar em que contextos surgem e qual a semelhança que se poderá estabelecer com a nossa LM (ou outras línguas que já conheçamos). Podemos inclusivamente pedir-lhes a reformulação de frases, a explicitação de um determinado aspecto...
- ☺ Relativamente ao desconhecimento de alguns termos que dizem apenas respeito a uma determinada situação, a um determinado grupo de pessoas e ao desconhecimento em relação a aspectos culturais específicos de um ou mais grupos de falantes, considero que a este nível só se

poderá ultrapassar os problemas de intercomunicação se, tal como os intervenientes neste Chat, questionarmos directamente as pessoas acerca do que é que as palavras significam. Veja-se, por exemplo, o caso do B.A. (Bar da Associação Académica).

☺ Quanto ao estabelecimento de uma relação entre a oralidade e a escrita, este é um processo que leva o seu tempo, mas que com a prática se torna quase mecânico (a leitura em voz alta apresenta-se como uma estratégia bastante eficaz, independentemente de dominarmos a língua ou não)

Em termos gerais, considero que os problemas de intercomunicação se resolverão, na sua totalidade, com a prática. Isto é, em quantas mais situações de intercomunicações nos envolvermos e com quantas mais línguas e pessoas comunicarmos, menos problemas teremos. Os meus conhecimentos da língua francesa e latina facilitam-me em muito a compreensão dos enunciados proferidos pelos intervenientes deste Chat (visto tratarem-se de línguas românicas). O grande problema que daqui me advém decorre precisamente do facto de eu não ser uma “participante frequente” deste tipo de comunicações.

No fundo, temos que desenvolver a nossa *Competência Estratégica* (para além obviamente da linguística) – desenvolver a nossa capacidade de perante uma determinada situação sermos capazes de recorrer ao que for necessário para comunicarmos eficazmente como o Outro.



Reflexão 7

06/02/2003

Sessão 5

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

♦ **Módulo 3:** Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

♦ **Cena 3:** Reflexão sobre a “inter-consciencialização” linguística

(Nesta cena aperceber-se-á de que forma o conhecimento que possuía acerca da língua materna concorreu para o desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras aprendidas e vice-versa.)

Actividade: 1) De que forma a sua língua materna concorreu para o desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras e vice-versa? Para elaborar a sua resposta, consulte as cenas 1 e 2 do Acto II deste Módulo.

Resolução da actividade

No que diz respeito a este assunto, considero que a minha língua materna (o Português) teve sempre (e, porventura, continuará a ter) um papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente ao nível do desenvolvimento da competência metalinguística.

Muito provavelmente devido ao facto de que, até aos dez anos de idade (altura em que fui para o 5º ano de escolaridade), esta era a única língua que dominava, a minha aprendizagem de LEs foi sempre feita através da comparação com o Português. Na verdade, (sobretudo durante os primeiros tempos de aprendizagem das LEs) revelei sempre uma tendência não só para pensar primeiro em Português e só depois em Francês e Inglês, como também para traduzir as referidas línguas para Português.

Assim, na aprendizagem das línguas estrangeiras tudo constituiu sempre um processo de transferência (inicialmente só da LM para a LE, depois também da LE para a LM), de comparação, de recurso àquilo que já fazia parte de mim – a minha LM.

Contudo, é também curioso constatar que se, por um lado, a minha consciência metalinguística das LEs dependeu dos conhecimentos que possuía da minha LM, o contrário também se verificou. Ou seja, foi precisamente através da aprendizagem de uma outra língua que eu, efectivamente, desenvolvi a minha consciência metalinguística em Português. Essa língua foi o Latim, cuja aprendizagem só iniciei no 10º ano de escolaridade.

Ora, isto parece ser, de certo modo, contraditório. Como é que a língua materna me pôde ajudar a desenvolver a minha consciência metalinguística em Francês e Inglês (cuja aprendizagem teve início no 5º e 7º anos de escolaridade, respectivamente) se foi só no 10º ano que comecei efectivamente a desenvolver a minha consciência metalinguística em Português?

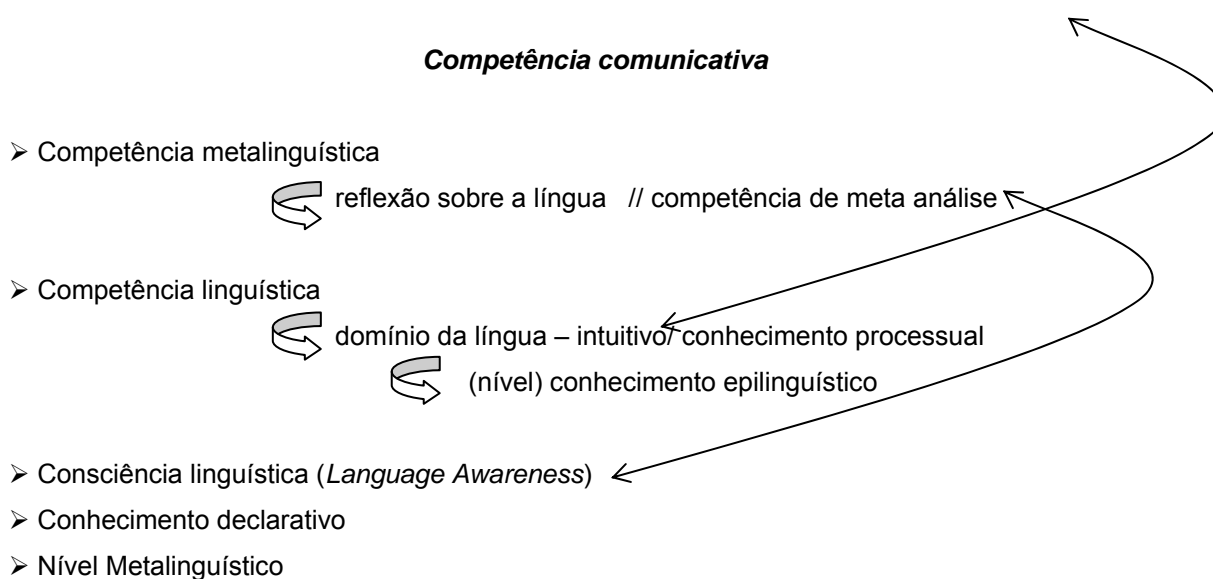
É, de facto, uma questão complicada de responder e acerca da qual nunca tinha reflectido. No entanto, considero que a ajuda “prestada” pela LM na aprendizagem das duas LEs referidas anteriormente era algo realizado de uma forma completamente inconsciente. Eu fazia a transferência e estabelecia as comparações intuitivamente, sem me pensar naquilo que estava a fazer. Eram apenas estratégias a que eu inconscientemente recorria para poder solucionar os problemas com que me deparava. Não podemos, portanto, falar em “consciência metalinguística” propriamente dita nesta fase.

Já no que diz respeito ao Latim e à ajuda que este deu no desenvolvimento da minha competência metalinguística em Português, devo dizer que os processos de transferência e comparação foram já conscientes e, de certo modo, planeados. Na verdade, não só fazia parte dos objectivos da disciplina esta transferência de conhecimentos, como também esta aprendizagem partiu da necessidade que eu própria sentia de aprofundar os meus conhecimentos acerca do funcionamento da língua portuguesa. Nesta altura, comecei inclusivamente a estabelecer comparações entre as diversas línguas que já conhecia (e em relação às quais detinha um conhecimento razoável), recorrendo, por conseguinte, ao Francês e ao Inglês. Deste modo, também estas línguas acabaram por adquirir um papel importante no desenvolvimento da consciência metalinguística em Português.

Do mesmo modo, também posso dizer que a aprendizagem do Francês e do Inglês foi auxiliada pela aprendizagem do Latim. Ex.: percepção dos tempos verbais em Francês, construções sintácticas em ambos os casos – orações subordinadas/coordenadas...

Em termos gerais, devo dizer que a partir de então esta transferência de conhecimentos entre línguas tem sido mais frequente e efectuada de uma forma muito mais consciente. Todavia, continuo a considerar que a minha LM é a base de toda e qualquer aprendizagem que venha a fazer nesta área. Quer seja no estabelecimento de semelhanças ou diferença, é impossível, quando aprendemos uma nova língua não a compararmos com os conhecimentos que já possuímos da nossa própria LM. Para além disso, transferimos também para as outras línguas as estratégias utilizadas para resolver situações de comunicação ou aprendizagem em LM.

Aspectos referidos durante a Discussão



Competência metalinguística + *Intercompreensão*

- Nomenclatura da língua
- Competência estratégica
- Competência linguística
- Competência de aprendizagem (permite encontrar formas de actualização das restantes competências e também da competência de *Intercompreensão*)

♦ **Módulo 4:** Estratégias de Leitura e *Intercompreensão*

- ♦ **Cena 3:** O papel da *intercompreensão* no desenvolvimento da competência de leitura e compreensão de textos escritos

(Esta cena leva-o a reflectir sobre a possibilidade de transferir estratégias de leitura e compreensão de textos escritos da Língua Materna para as Línguas Estrangeiras e vice-versa e ainda entre Línguas Estrangeiras.)

Actividade: 1) Liste, de acordo, com as categorias indicadas, as estratégias a que recorre nas suas aulas de Língua Materna e/ou Língua Estrangeira para desenvolver as competências de leitura e compreensão de textos escritos dos seus alunos.

- estratégias que é possível transferir do ensino da Língua Materna para o ensino das Línguas Estrangeiras;
- estratégias que é possível transferir do ensino das Línguas Estrangeiras para o ensino da Língua Materna;
- estratégias que é possível transferir do ensino de uma Língua Estrangeira para o ensino de outra (ou outras) Língua (s) Estrangeira (s).

Opcional: Confronte as suas opções com as sugestões dadas por outros professores e pelos membros das várias equipas do Projecto ILTE, incluídas no material.

Resolução da actividade

Tendo em consideração que acedi aos materiais antes de indicar as estratégias, penso que não fará muito sentido resolver a 1ª actividade. Desta forma, irei apenas comentar a importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos.

Actividade: 2) Escreva um comentário sobre a importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos. Poderá ter em conta os excertos incluídos no material.

Resolução da actividade

A importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos advém, em primeiro lugar (e tal como em qualquer outra área) do facto de dotar o sujeito de um “repertório estratégico” que lhe trará benefícios a variadíssimos níveis.

De facto, se consideramos o caso da leitura e compreensão de textos escritos, verificaremos que esta transferência constante de competências e estratégias não só traz vantagens aquando da aprendizagem de línguas estrangeiras, mas também aquando da compreensão de textos de características muito diversificadas. Isto é, embora se possa pensar, à partida, que este tipo de transferência só tem interesse na aprendizagem de línguas estrangeiras, isto não é bem assim. Um sujeito que desenvolva esta competência será capaz de, pelo menos com relativa facilidade, aceder ao conteúdo de um texto científico de áreas que não domina. No fundo, ele desenvolve a sua competência estratégica, a qual lhe possibilitará resolver os problemas de compreensão de textos escritos com que se depara.

Voltando, todavia, à área que nos diz respeito em particular – o ensino de línguas –, considero que a importância desta transferência é inegável. Na verdade, ultrapassada a

concepção de que numa aula de LE não se devia (ou podia) recorrer à LM ou a outras LEs, hoje em dia considera-se que o recurso aos repertórios linguísticos e estratégicos dos aprendentes é um factor essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Este é, com efeito, um dos princípios basilares da *Intercompreensão*.

Este tipo de estratégias permite, entre muitos outros aspectos, fazer com que o sujeito seja capaz de aceder ao sentido de um texto e, sobretudo, desenvolver a sua competência metalinguística e de meta-aprendizagem. Na verdade, não só o aluno toma consciência dos mecanismos de funcionamento da língua, como também se começa a aperceber de como funciona o seu processo de aprendizagem (algo que é essencial em qualquer área do saber). Deste modo, o aluno torna a sua aprendizagem muito mais eficaz: ele sabe precisamente o que tem que fazer para aceder ao significado de uma determinada palavra, os mecanismos que precisa de accionar para aceder ao sentido global de um texto, para explicitar conceitos, etc.

No fundo, esta transferência de competências e estratégias consiste na mobilização constante de tudo aquilo que o aluno precisa para ser bem sucedido na leitura/compreensão de um texto (e que engloba todas as estratégias mencionadas no materiais, bem como todas aquelas que não foram, porventura, referidas).



Reflexão 8

06/02/2003

(cont.)

Noção de Intercompreensão

Parte 1

Penso que, neste momento, não consigo definir (ou melhor, designar) com exactidão a noção de *Intercompreensão*. De facto, e tal como já o referi numa das actividades do Acto II, consigo perspectivar a *Intercompreensão* tanto como uma competência, como como uma estratégia.

Competência porque, no fundo, pode ser designada como a capacidade que os sujeitos têm (ou desenvolvem) de recorrer a diversas estratégias para comunicar com o Outro ou aprender uma nova língua. Esta capacidade, implica também, por parte do sujeito, o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e valores (algo que dizem respeito ao domínio da formação pessoal).

Estratégia porque a percepciono como um “conjunto de outras estratégias” (transferência, comparação, associação, tradução, alternância códica...) ao serviço de uma outra estratégia bem mais abrangente: a competência plurilingue e intercultural.



“Habilidade para usar línguas com intenções de comunicação e para tomar parte em interacções que são interculturais” (Conselho da Europa).

Esta indefinição aplica-se tanto do ponto de vista do aluno como do professor. De facto, do ponto de vista do aluno, penso que podemos considerar a *Intercompreensão* como uma competência a desenvolver ou como uma estratégia (= conjunto de outras estratégias) através da qual ele acede a outro tipo de conhecimentos ou desenvolve outras competências (plurilingue). Por outro lado, do ponto de vista do professor, considero que a *Intercompreensão* também pode ser percebida de ambas as formas: como uma competência que este possui (ou procura desenvolver) e como uma estratégia que coloca ao serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às competências que poderão estar relacionadas à estratégia/competência da *Intercompreensão*, mencionaria sobretudo as seguintes: linguística, metalinguística, de aprendizagem e estratégica.

Reactivamente às relações que se estabelecem entre estas competências e a *Intercompreensão* penso ser possível afirmar que as primeiras são essenciais para que se possa efectivamente falar em *Intercompreensão*. Ou seja, para que um sujeito possa de facto desenvolver uma competência plurilingue e intercultural (objectivo último da *Intercompreensão*), ele têm obrigatoriamente que desenvolver as competências linguística, metalinguística, de aprendizagem e estratégica.

Por exemplo, embora a competência plurilingue não exija que o sujeito domine um conjunto alargado de línguas (como se de falantes nativos se tratasse – com um domínio quase perfeito de cada uma das línguas), a verdade é que é imperativo que aquele detenha algum conhecimento sobre elas (para que se possam estabelecer comparações, fazer associações, etc).

Por outro lado, a competência metalinguística e de aprendizagem tornam-se essenciais para que o indivíduo possa activar os conhecimentos e as estratégias necessárias aquando da aprendizagem de uma nova língua ou do estabelecimento de uma comunicação intercultural.

Por fim, a competência estratégica é essencial na gestão das interações (vai testar a capacidade dos sujeitos de compensar as falhas sentidas aquando de situações de aprendizagem e comunicação concretas).

Parte 2

No que diz respeito à importância que estas actividades tiveram para o meu auto-conhecimento enquanto sujeito falante, penso que, antes de mais nada, estas me ajudaram a tomar consciência das estratégias a que inconscientemente recorro para comunicar com os Outros (nunca tinha reflectido muito acerca disso – com a excepção do trabalho realizado nas aulas de Educação em Línguas).

Fez me também reflectir acerca do tipo de relações que vou estabelecendo com as línguas e culturas com as quais contacto e sobre o tipo de atitudes, estratégias e comportamentos que adopto perante uma situação de comunicação intercultural. No fundo, e através da análise de testemunhos de outras pessoas e de uma situação de comunicação do Chat do projecto Galanet (e da sua comparação com a minha experiência pessoal), pude reflectir um pouco acerca do perfil de comunicador que me caracteriza, das competências que já possuo, das estratégias que

(mesmo inconscientemente) já domino e de tudo aquilo que tenho ainda que aprender ou desenvolver para participar eficazmente em situações linguístico-comunicativas diversificadas.

Quanto aos benefícios que estas actividades me trouxeram enquanto professora de línguas, devo dizer que o aspecto mais importante foi a reflexão que me proporcionou ao nível das estratégias a utilizar em sala de aula. Ou seja, através de uma interiorização da importância que os repertórios linguísticos que já dominamos (sobretudo a LM) adquirem na aprendizagem das línguas e da tomada de consciência da pluralidade de estratégias que podem ser transferidas do ensino-aprendizagem da LM para as LEs (e vice-versa), pude aperceber-me da quantidade (e riqueza) de meios que um professor tem à sua disposição para ensinar línguas.

De facto, um professor que não possua conhecimentos acerca da *Intercompreensão* tem muito menos opções no que diz respeito à diversificação de tarefas/actividades/estratégias para o ensino de línguas. Mais importante do que isso, está a “desperdiçar” aquilo que os alunos possuem de mais precioso: aquilo que aqueles já sabem (factor essencial para a aprendizagem de coisas novas). De facto, a *Intercompreensão*, ao chamar a atenção para a importância da transferência de competências e estratégias na aprendizagem de línguas (quaisquer que seja o estatuto/função destas na vida do sujeito) está a facilitar o trabalho do professor – está a chamar a sua atenção para o facto de ser essencial “aproveitar” as potencialidades de aprendizagem (e comunicativas) que cada aluno encerra em si mesmo.

Em termos gerais, considero que as actividades deste Acto II me ajudaram sobretudo a clarificar todo um conjunto de aspectos que, até ao momento, pareciam estar pouco especificados e sistematizar algumas das principais estratégias que estão ao serviço da *Intercompreensão* e que devem ter um lugar central nas minhas aulas de línguas (materna ou estrangeira).



Reflexão 9

26/02/2003

Sessão 6

ACTO III – A sala de aula

- ♦ **Módulo 1:** Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

- ♦ **Cena 4:** Biografia Linguística

(Esta cena permitir-lhe-á reflectir sobre a importância da biografia linguística, como forma de conhecer a diversidade linguística e cultural na sala de aula.)

Actividade: 1) Leia as biografias linguísticas apresentadas e explicita o contributo que podem dar para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos.

Resolução da actividade

As biografias linguísticas assumem um papel muito importante no conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos. De facto, penso que esta será a melhor forma de conhecermos a história

peçoal dos nossos alunos no que diz respeito aos conhecimentos que possuem e aos contactos que tiveram com outras línguas para além da sua língua materna ou ainda quais são as funções e os estatutos que atribuem às diferentes línguas. De facto, através destas pequenas narrativas ou construções simbólicas (como é o caso da flor) é-nos possível saber quais são as línguas que os alunos dominam, quais as que conhecem ou ouviram falar, quais as que percebem e, sobretudo, saber (através do percurso efectuado até ao momento) qual é a sua posição relativamente à aprendizagem de novas línguas.

No fundo, estas biografias linguísticas dão-nos a possibilidade de determinarmos o perfil de aprendizagem dos alunos no que diz respeito à área das línguas – quais as suas facilidades, dificuldades de aprendizagem, quais as suas expectativas, receios, objectivos, entre outros aspectos – e apercebermo-nos da diversidade linguística e cultural que caracteriza certamente a nossa sala de aula.

Actividade: 2) O que pode fazer com o material Biografia Linguística:

- na aula?
- escola?
- com que objectivos?

Resolução da actividade

Antes de mais nada, considero que este material deveria adquirir uma importância significativa no que diz respeito à escolha das línguas a ensinar aos alunos. Ou seja, como sabemos a oferta linguística em contexto escolar no nosso país é bastante reduzida. Na verdade, e não obstante as políticas europeias no sentido de diversificar o mais possível a oferta linguística das escolas, a aprendizagem de línguas (estrangeiras) em contexto escolar resume-se ao Inglês, ao Francês, ao Alemão e, nalguns casos, ao Espanhol. Por outro lado, e tendo em consideração o número significativo de imigrantes que frequenta actualmente as nossas escolas, penso também que, na maior parte das vezes, não se tem em atenção o facto de que estes alunos não têm a Língua Portuguesa como LM.

Desta forma, considero que o material Biografia Linguística deveria ter um papel fundamental na escolha das línguas estrangeiras a oferecer aos alunos em cada escola (sabendo o seu percurso linguístico e as suas expectativas de aprendizagem de línguas tornar-se-ia mais fácil ir de encontro às necessidades e interesses dos alunos) e possibilitar aos alunos estrangeiros (imigrantes) uma igualdade de oportunidades no que diz respeito à aprendizagem da LM (parece-me um pouco inadequado que uma criança de 7 ou 8 anos seja “obrigada” a ter aulas em Português quando não detém um conhecimento mínimo da língua que lhe permita acompanhar as actividades desenvolvidas).

A este nível os materiais Biografia Linguística funcionariam, portanto, não só como um factor de integração, como também como promotores do multilinguismo (ao pôr à disposição dos alunos outras línguas para além daquelas que o sistema tradicionalmente tem vindo a ensinar).

No que concerne à aula propriamente dita, penso que o desenvolvimento deste tipo de materiais terá como principal objectivo (para além de conhecer o perfil linguístico dos alunos) a adaptação das estratégias e actividades às necessidades/interesses específicos dos alunos. Ao conhecer os perfis linguísticos dos seus alunos, o professor poderá, por exemplo, proceder a uma selecção mais cuidada dos materiais a utilizar nas aulas.

Para além disso, partindo dos conhecimentos linguísticos dos seus alunos, um professor pode tornar a sua aula muito mais cativante/motivadora e eficaz. Ou seja, o professor pode recorrer aos repertórios linguísticos dos alunos para explicar um determinado conteúdo gramatical (ou não) ou recorrer à experiência pessoal de vida dos mesmos para promover situações de aprendizagem intercultural (dando-se então a partilha de experiências, de conhecimentos entre os alunos). Como todos sabemos, os alunos não só ficam mais motivados, mas também aprendem “melhor” se este processo de aprendizagem partir daquilo que aqueles já conhecem (ZDP) ou das suas próprias experiências pessoais. Assim, o conhecimento, por parte do professor, destes aspectos permitir-lhe-á, em situações concretas de ensino-aprendizagem, recorrer aos seus alunos e transformá-los em construtores do seu próprio conhecimento.

Actividade: 3) Como professor, qual a importância de realizar a sua própria biografia linguística? Que vantagens terá na aula?

Resolução da actividade

Enquanto professora, considero que a importância da realização da minha própria biografia linguística advém, antes de mais nada, da necessidade de conhecer as minhas limitações a este nível (e, por conseguinte, as áreas em que devo investir) no sentido de dar resposta às realidades com as quais me deparo diariamente (a diversidade linguística e cultural que caracteriza as turmas das nossas actualmente). Na verdade, eu só poderei fazer com que os alunos participem activamente nas minhas aulas e partilhem com a turma os seus conhecimentos/experiências se conhecer também um pouco as realidades em questão. Não posso por exemplo pedir a um aluno para identificar um determinado provérbio na sua língua materna se eu própria não o souber.

O conhecimento/consciência que possuo da minha biografia linguística determina o meu trabalho ao nível da implementação da intercompreensão em sala de aula. Só posso fazer alusões a aspectos de outras línguas relativamente às quais possuam um conhecimento mínimo. Isto obriga-me, por conseguinte, a desenvolver a minha biografia linguística (para que se possa dar uma maior mobilização de línguas em sala de aula).

- ♦ **Módulo 2:** Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural
- ♦ **Cena 2:** Experiências de formação de professores para a competência de comunicação intercultural

(Pretende nesta cena reflectir sobre as implicações do conceito de competência de comunicação intercultural para a formação de professores de línguas).

Actividade: 1) Tenha em conta o perfil de comunicador intercultural de Byram, disponível nos materiais. Considerando as dimensões do modelo, indique as qualidades próprias de um professor que visa o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus alunos.

Resolução da actividade

Qualidades próprias de um professor que visa o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus alunos.

✓ Antes de mais nada, penso que uma das principais qualidades de um professor “facilitador” da comunicação intercultural se situa ao nível do “Saber-Ser”. Ou seja, no desenvolvimento, da sua parte, de atitudes e valores como o respeito, a tolerância, a abertura e a curiosidade em relação ao Outro. Na verdade, só através a relativização da sua posição no mundo e da valorização do Outro poderá o professor ser capaz de transmitir aos alunos a competências necessárias à comunicação intercultural que se pretende estabelecer (dentro e fora da sala de aula). Um bom professor a este nível será aquele que demonstra uma maior abertura, motivação e capacidade de adaptação àquilo que lhe é “estranho” (ao diferente) numa tentativa de ver as culturas em interacção.

✓ Para tal, o professor tem também que possuir um conhecimento (mais ou menos aprofundado) de si e do Outro e do tipo de interacções que se pretendem estabelecer (individuais ou não). Isto diz, portanto, respeito ao domínio dos Saberes. O professor tem então que conhecer minimamente as línguas em questão, as culturas, experiências, tradições, vivências a elas subjacentes.

✓ O professor deve igualmente possuir todo um conjunto de competências, nas quais se incluem a de interpretar e relacionar (compreender) e a de descobrir e orientar (“Saber aprender/fazer”). Ou seja, detendo os conhecimentos necessários para a promoção deste tipo de comunicações interculturais, o professor tem também que ser capaz de os interpretar e relacionar entre si, não só com o intuito de compreender as realidades com as quais se depara, como também com o objectivo de produzir, de intervir correctamente sempre que necessário.

✓ Por fim, o professor deve também estar atento às políticas linguísticas e às necessidades culturais (e sociais) que o rodeiam, com a finalidade de dar resposta aos problemas que vai detectando. Deve, por conseguinte, desenvolver a sua consciência crítica relativamente a todos os aspectos que o rodeiam e fazer com que os seus alunos adoptem posturas semelhantes.

Em termos gerais, um professor que visa o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural nos seus alunos é um professor que procura desenvolver neles atitudes e valores como aquelas mencionadas anteriormente, que lhes facilita o acesso a outras línguas,

culturas, experiências (sempre numa perspectiva integrativa), que os faz reflectir acerca dos benefícios de uma comunicação deste tipo e, sobretudo, os ajuda a desenvolver as capacidades/competências (compreensão, produção...) necessárias para que estes possam participar eficazmente numa comunicação intercultural (de entre as quais se destaca a mobilização e rentabilização dos repertórios linguísticos já adquiridos pelos alunos em experiências anteriores – de aprendizagem ou não).

♦ **Módulo 3:** Da Consciência Linguística à Gramática Pedagógica

♦ **Cena 1:** Observação de uma actividade de reflexão

(Ao observar e analisar alguns dados recolhidos sobre uma actividade de reflexão linguística, pretende-se que reflecta sobre modos de construir práticas deste tipo em sala de aula).

Actividade: 1) Observe o **Questionário Individual** passado numa escola secundária da zona de Aveiro, no ano lectivo de 2001-2002, a alunos de Alemão dos 10º e 11º anos (nível 1 e 2). Consegue identificar diferentes etapas nas questões levantadas? Que conhecimentos poderão ser testados neste tipo de actividades?

Resolução da actividade

Sim. Antes de mais nada, e tal como o próprio questionário o indica, as questões dividem-se em dois grandes grupos. O 1º corresponde à primeira parte do questionário e dizem respeito a questões acerca dos conhecimentos aprendidos pelos alunos através desta actividade (a formação do comparativo em alemão, inglês e português). O 2º corresponde à segunda parte do questionário e diz respeito a questões acerca do grau de consecução das actividades propostas e a perspectiva dos alunos relativamente ao tipo de abordagem efectuado.

Contudo, dentro destes dois grupos podemos também encontrar várias etapas. Assim, quanto ao primeiro grupo (*1ª parte do questionário*), dividiria-o em quatro partes distintas:

- As perguntas 1 e 1.a) pretendem testar o reconhecimento, por parte dos alunos, das semelhanças que existem entre a língua inglesa e a alemã no que diz respeito à formação do grau comparativo de superioridade.
- A pergunta 2. testa a capacidade dos alunos de sistematizarem os conhecimentos adquiridos (capacidade de meta análise)
- As perguntas 3 e 4 testam a capacidade dos alunos de relacionarem os conhecimentos adquiridos com aqueles que já possuem em LM.
- A actividade 5 é já uma actividade de produção – testa, portanto, a capacidade dos alunos de pôr em prática aquilo que aprenderam

No que diz respeito à 2ª parte do questionário, considero que esta poderia ser também dividida em partes (nomeadamente três):

- A questão 1 testa a perspectiva dos alunos relativamente à consecução dos objectivos propostos para as actividades desenvolvidas.

- A questão 2 tem como objectivo testar a eficácia das estratégias utilizadas (de acordo com as perspectivas dos alunos).
- As questões 3, 4, 5 e 6 têm como objectivo recolher informações acerca do tipo de aprendizagem realizada pelos alunos a este nível (abordagem de conteúdos gramaticais), a sua opinião acerca das estratégias adoptadas/actividades realizadas e a importância da reflexão metalinguística (através da comparação entre línguas) na aprendizagem de conteúdos gramaticais.

Penso, portanto, que este questionário começa por testar os conhecimentos dos alunos relativamente a um determinado conteúdo (sendo, portanto, questões relacionadas com o domínio dos saberes) para ir depois, progressivamente, avaliando a sua capacidade de reflexão metalinguística (domínio das competências).

♦ **Módulo 4:** Estratégias de Leitura e Intercompreensão

- ♦ **Cena 1:** Delimitação de uma prática pedagógica renovada em leitura e compreensão de textos escritos fazendo apelo à intercompreensão.

(Esta cena levá-lo-á a definir estratégias para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos por parte dos seus alunos, fazendo apelo à intercompreensão.)

Actividade: 1) Tendo em conta toda a informação recolhida anteriormente (através de todas as actividades que já realizou ao percorrer este módulo):

- seleccione material a explorar em aulas de língua (Materna ou Estrangeira) [pode, eventualmente, utilizar material que já tenha explorado nas aulas leccionadas por si];
- defina estratégias para explorar esse material, em termos de desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos dos seus alunos, fazendo apelo à intercompreensão;
- justifique o recurso a essas estratégias.

Resolução da actividade (Não cheguei a realizar esta actividade por falta de tempo)



Reflexão 10

26/02/2003

Reflexão sobre o

Percurso de Formação sobre Intercompreensão

Neste momento, caracterizar-me-ia como uma professora consciente da importância da *Intercompreensão* no processo de ensino-aprendizagem de línguas, mas que não consegue ainda (pelo menos de uma forma sistemática) pôr em prática aquilo que tem vindo a aprender.

A minha perspectiva acerca da profissão docente tem vindo a alterar-se progressivamente ao longo do tempo, mas devo dizer que a principal mudança a este nível se deu no meu 4º ano de

formação universitária, sobretudo através da disciplina de Educação em Línguas. Os conhecimentos então adquiridos e a tomada de consciência das necessidades/objectivos inerentes à aprendizagem das línguas fizeram-me modificar completamente a minha visão em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esta mudança de postura foi agora “reanalizada” e, na maior parte dos casos, reafirmada através do *Percurso de Formação sobre Intercompreensão*.

Desta forma, sinto que, neste momento, sou uma professora de línguas atenta à diversidade linguística e cultural que caracteriza as minhas turmas, a minha escola, o meio social onde vivo (e aos problemas linguísticos, culturais e sociais que daí advêm), uma professora consciente dos objectivos inerentes à aprendizagem das línguas e às políticas linguísticas a eles subjacentes (não se pretende “formar” falantes nativos, mas sim fazer despertar nos alunos uma atitude de receptividade em relação à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e dotá-los das competências necessárias ao estabelecimento de comunicações interculturais), das necessidades de formação que este processo implica (em termos de atitudes, valores, comportamentos, estratégias), mas ainda pouco segura quanto à forma de actualizar/concretizar todos estes aspectos (de uma forma sistemática e coerente) em sala de aula. Na verdade, embora considere que, até ao momento, já fiz algumas tentativas (esporádicas) de implementação da intercompreensão em sala de aula (referências a outras línguas para explicitar um ou outro aspecto – como por exemplo, vocabulário), ainda me sinto pouco à-vontade no que diz respeito ao desenvolvimento de actividades e estratégias específicas nesta área.

Todavia, não obstante estas inseguranças, considero que este percurso de formação teve um papel essencial para mim em termos de auto-conhecimento. Quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional, estas seis sessões permitiram-me não só tomar conhecimento de algumas realidades que não conhecia, como também, e sobretudo, aperceber-me dos pequenos passos que já dei relativamente a este assunto e daqueles (muitos) que ainda preciso dar.

Assim, quanto aos conhecimentos e competências que julgo ser necessário aprofundar, mencionaria o/as seguintes:

- Conhecimento de outras línguas (competência linguística alargada) – essencial para que possamos implementar a intercompreensão em sala de aula;
- Conhecimento mais aprofundado da diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo de hoje;
- Conhecimentos no domínio da sociolinguística, que me permitam analisar de uma forma mais rigorosa as dificuldades evidenciadas pelos alunos na aprendizagem de outras línguas (para promover situações de aprendizagem - de intercompreensão – que permitam ultrapassar esses problemas).
- Aprofundar a competência metalinguística, quer em LM, quer nas LEs que vou aprendendo;
- A capacidade de produzir materiais didácticos e desenvolver estratégias e actividades adequadas aos perfis de aprendizagem com que me deparo (decorrentes, entre outros aspectos,

das posturas adoptadas pelos alunos relativamente à área em questão) – motivação para a aprendizagem das línguas.

No que diz respeito ao tipo de comunicadora que considero ser, penso que, neste momento reúno as “condições” (conhecimentos e competências) básicas essenciais para participar em situações de comunicação intercultural. De facto, não só considero ser uma pessoa bastante aberta e curiosa em relação a outras culturas e línguas, como também não tenho tido, até ao momento, grandes dificuldades em compreender e me fazer perceber (n)outras línguas. Gosto de facilitar a compreensão entre pessoas que falem línguas diferentes (tenho várias vezes servido de intérprete em situações informais de comunicação) e sobretudo de estabelecer contactos com pessoas de outros países.

Relativamente ao meu perfil de comunicadora intercultural em sala de aula, penso que ainda é um pouco cedo para o definir. Contudo, penso que a abertura evidenciada nas situações de comunicação extra-aula também se estenderão com facilidade ao processo de aprendizagem. Ou seja, considero os novos desafios linguístico-comunicativos como óptimas oportunidades de crescimento pessoal e profissional e como uma mais valia para o processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de desafios põe certamente à prova todos os meus conhecimentos, todas as minhas competências, mas será sempre encarado como uma tentativa de auto-superação da minha parte aos mais diversos níveis.

Relativamente ao papel desempenhado pela *Intercompreensão* neste processo de descoberta, penso que este foi importante, senão determinante. Isto é, embora considere que a postura por nós evidenciada em relação a esta problemática dependa muito da personalidade de cada um (não podemos obrigar as pessoas a defender o multilinguismo, a intercompreensão ou a competência plurilingue se estas não demonstrarem ter uma certa propensão para isso), a *Intercompreensão* teve um papel fundamental ao nível da consciencialização e do redimensionamento da função do professor de línguas. De facto, não só a *Intercompreensão* operou (durante o 4º Ano) um redireccionamento do meu interesse pelas línguas para uma área muito mais abrangente/interessante e motivadora do que a mera análise literária – a diversidade linguística e cultural (com todas as questões que lhe são subjacentes) –, como também me ajudou a definir os meus objectivos enquanto professora de línguas.

Tendo em conta que já tínhamos realizado um trabalho nesta área – em Educação em Línguas – as actividades desenvolvidas neste percurso de formação não constituíram propriamente uma novidade. Na verdade, muitos dos aspectos com os quais fomos confrontadas já tinham sido analisados e referidos no ano anterior. Havia, por conseguinte, todo um conjunto de noções e ideias que já faziam sentido para nós mesmo antes de iniciarmos as sessões em questão.

Contudo, estas sessões não só serviram para reavivar os conhecimentos adquiridos anteriormente (alguns já, de certo modo, pouco claros), como também me permitiram concretizar

de uma forma mais clara e objectiva em que é que consistia a *Intercompreensão*. A este nível penso ser de realçar a importância da segunda parte das sessões, visto ser neste espaço de discussão que as questões/problemas se tornavam mais transparentes para mim. Através da partilha de experiências (pessoais/profissionais) e da “ventilação” de ideias entre as professoras estagiárias foi possível começar a conceber algumas possibilidades de actividades a desenvolver nesta área. Ex: a abordagem do conteúdo gramatical das Relative Clauses através do recurso à intercompreensão.

Em termos gerais este percurso de formação forneceu-me as bases teóricas necessárias ao desenvolvimento da intercompreensão (dentro e fora da sala de aula) e fez-me reflectir acerca daquilo que é preciso desenvolver para realizar actividades neste âmbito.

Há, contudo, um longo caminho a percorrer a este nível, até porque considero que o tempo de que dispusemos para este percurso de formação foi um pouco “reduzido” (tendo em conta todas as actividades que estamos a desenvolver simultaneamente). Considero que os aspectos em que preciso de investir mais nesta área correspondem à capacidade de desenvolvimento de actividades e estratégias (de intercompreensão) nos domínios da leitura/compreensão escrita, compreensão e produção oral e funcionamento da língua. Ou seja, embora considere que ainda preciso de formação em todos os outros domínios da intercompreensão, penso que a definição de actividades e a escolha de estratégias adequadas aos objectivos que se pretendem atingir a este nível ainda não é algo em que eu me sinta à vontade. Em termos gerais, eu já sei qual a finalidade da *Intercompreensão*, quais as estratégias a utilizar, mas falta-me saber aplicar os conhecimentos que já adquiri.

Relativamente ao projecto de investigação-acção propriamente dito (a primeira grande oportunidade de concretizar/rentabilizar os conhecimentos adquiridos) sinto-me simultaneamente entusiasmada e receosa.

Entusiasmada porque considero que este projecto trará uma “lufada” de ar fresco às minhas aulas (embora tente sempre diversificar o mais possível as actividades realizadas em sala de aula, a verdade é que eu própria sinto que muitas das vezes estou a cair num “lugar comum”) e poderá ajudar-me não só a resolver algum dos meus “problemas”/necessidades de formação, como também e sobretudo dificuldades ao nível do processo de aprendizagem dos meus alunos.

Receosa, visto que não sei até que ponto serei capaz de gerir adequadamente actividades deste tipo. Tal como tenho vindo a expressar ao longo desta reflexão, os meus maiores receios residem na minha (in)capacidade de actualizar tudo aquilo que aprendi, em estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática (aliás um receio bem característico de alguém que está a iniciar a sua carreira docente).

Quanto aos conceitos didácticos que relaciono com a intercompreensão, destacaria sobretudo os seguintes:

- estratégias de compreensão
- estratégias de aprendizagem
- comparação linguística

- transferência linguística
- alternância de código
- competência linguística
- competência estratégica
- competência comunicativa
- competência de aprendizagem
- competência metalinguística / metacomunicativa / meta-aprendizagem

Quanto às estratégias didácticas / ideias para desenvolver uma abordagem didáctica através do recurso à intercompreensão, penso que, neste momento, aquilo que me interessaria seria abordar um determinado conteúdo gramatical de forma a analisar a reacção dos alunos às actividades/estratégias implementadas. Ou seja, desenvolver um projecto que fosse aplicado às duas turmas de inglês que estão a nosso cargo (e que possuem alunos com perfis de aprendizagem completamente distintos) e no qual se procurasse analisar os seguintes aspectos:

- a receptividade dos alunos face à diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo de hoje
- a receptividade dos alunos em relação às actividades propostas (numa perspectiva de comparação de perfis)
- a eficácia das estratégias utilizadas nas diferentes turmas (de novo com o objectivo de testar as actividades de acordo com os perfis de alunos em questão).

4.2. Caderno CL

4.2.1. Grelha das actividades

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas				
Sessão	Módulo	Cena	Actividade (instrução)	Data
2	1	3	1) Análise de dados	09/01/03
	2	1	1) Comentário de uma expressão	
	3	1	1) Comentário e análise de uma expressão	
	4	3	1) Identificação da língua na qual se encontrava escrito um texto bem como da mensagem que este veiculava.	
3	1	4	1) Identificação da língua na qual se encontrava escrito um texto bem como da mensagem que este veiculava.	16/01/03
	2	4	4) Identificação das funções das línguas na vida dos sujeitos e das sociedades.	
	3	1	1) Identificação do perfil do comunicador intercultural.	
	4	1	2) Identificação das semelhanças e diferenças entre as línguas.	
ACTO II – O sujeito e as línguas				
4	1	4	1) Identificação das estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas em contextos plurilingues.	30/01/03
	1	4	2) Explicitação do conceito de intercompreensão, salientando a sua importância para o diálogo com o Outro.	
	2	4	1) Listagem das dificuldades de intercomunicação dos intervenientes num chat.	
	2	4	2) Listagem das estratégias que permitiriam superar as dificuldades.	
5	3	3	3) Reflexão sobre a “inter-consciencialização” linguística.	06/02/03
	4	3	1) Listagem das estratégias utilizadas em aulas de LM e LE para desenvolver as competências de leitura e compreensão de textos.	
	4	3	2) Comentário acerca da importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos.	
ACTO III – A sala de aula				
6	1	4	1) Importância da biografia linguística para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos.	26/02/03
	1	4	2) Quais as potencialidades da biografia linguística.	

2.2.2. Reflexões



Reflexão 1

06/11/2002
Sessão 1

Nesta primeira sessão estivemos essencialmente a aprender a trabalhar no site do projecto, a conhecer a forma como funcionam os módulos e o género de actividades que vamos ter de realizar, etc. Devo dizer que no fundo não me trouxe nada de novo pois a maioria daqueles módulos, textos, e actividades, já nos tinham sido apresentados na disciplina de educação em Línguas. Tanto que foi aí, na realização desse trabalho, que me apercebi de que era efectivamente um campo com o qual me identificava, e daí a minha aceitação fácil deste projecto. Contudo, confesso que fiquei um pouco assustada e creio que devemos esclarecer um determinado aspecto o mais depressa possível. Refiro-me concretamente ao número de actividades por sessão que nos foi pedido para realizar. Oito actividades são nitidamente um valor absurdo pois o que acabará por acontecer será qualquer coisa como, ou não acabamos e ficamos responsáveis por terminar em casa (quando temos muitas outras coisas, do próprio estágio para fazer), ou fazemos as coisas de uma forma muito incompleta e depois é bastante aborrecido ver que o nosso trabalho não corresponde às nossas verdadeiras capacidades. Assim, considero peremptório esclarecer desde já esta situação.

Em suma, devo dizer que continuo predisposta a participar neste projecto, sinto-me motivada para pô-lo em prática nas minhas aulas, contudo é importante que aquele género de problemas que referi anteriormente sejam tidos em conta e esclarecidos desde já, para que se possa levar este barco a bom porto.



Reflexão 2

09/01/2003
Sessão 2

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

Esta foi a primeira sessão de trabalho propriamente dita do projecto. Antes do mais, a professora Ana Pinho prestou alguns esclarecimentos essenciais à condução do nosso trabalho. Pareceu-me um projecto de trabalho bastante ambicioso mas fomos em frente. O plano de trabalho da sessão consistia essencialmente em realizarmos, dentro do **Acto I**, uma cena de cada módulo, no mínimo. O que era pedido consistia em estabelecer um paralelo entre a actividade que estávamos a realizar, a nossa própria concepção de intercompreensão e, simultaneamente, sugerir/pensar numa forma de passar à acção. Parece muita informação à primeira vista mas tudo isto, operacionalizado, acaba por se tornar uma tarefa relativamente simples.

Assim sendo, nesta sessão trabalhámos o Acto I, denominado “O Mundo das Línguas e das Culturas”. Relativamente ao primeiro módulo, selecionei a Cena 4, que consistia

essencialmente em explicar os diferentes estatutos que as línguas podem ter na nossa vida. Para operacionalizar esta actividade, era-nos apresentado um texto de Fernando Pessoa. A ideia por ele “defendida” consistia essencialmente na já célebre dicotomia língua estrangeira VS língua materna. Dizia-nos ele, argumento com o qual admito encontrar algumas afinidades, cada uma delas tem na nossa vida um estatuto particular, bem definido e que, apenas em situações bastante atípicas, não se verifica. Por outras palavras, para Fernando Pessoa, utilizamos a língua estrangeira em situações de ordem prática, nas quais é fundamental que sejamos entendidos. São situações normalmente localizadas no âmbito profissional, formal, que não exigem de nós qualquer emoção e, muito pelo contrário, exige alguma objectividade e racionalismo. Por outro lado, a língua materna é instintivamente utilizada por nós, ela ocorre em situações mais espontâneas e que permite mais subjectividade da nossa parte.

No que diz respeito ao segundo módulo, selecionei a Cena 2, na qual me era pedido que identificasse os diferentes tipos de obstáculos à comunicação. Considerei esta actividade particularmente interessante pois é curioso constatar a importância que os gestos, por exemplo, têm numa determinada cultura e as consequências, por vezes catastróficas, que daí podem advir. Dos dados que tinha à minha disposição, e algum senso comum, os obstáculos à comunicação que encontrei, e acerca dos quais resolvi reflectir, foram os seguintes: os *gestos*, cujas expressividade e simbologia estão intrinsecamente relacionadas com aspectos muito concretos da cultura e história do povo que os utiliza. Efectivamente, um gesto que parece a um determinado povo/cultura perfeitamente natural e inofensivo pode, quando descontextualizado, ter efeitos absolutamente catastróficos; para além disso, temos ainda os *sinais comerciais escritos*. Por vezes humorísticos e satíricos, tenta-se por vezes imitá-los, traduzindo da língua onde foram encontrados para outra diferente o que não é, em regra, uma estratégia muito profícua... Acontece que o próprio humor, aquilo que leva as pessoas de determinada cultura a sorrir, depende muito de todo um conjunto particular e único de “regras” dessa mesma cultura; por último, encontrei ainda, como obstáculo à comunicação, o significado dos discursos. Como é evidente, também a intenção com que dizemos as coisas depende em grande parte de determinadas “regras sociais” que por nós foram adquiridas de uma forma quase involuntária, não nos apercebendo de que o dizemos poderá não ser entendido da mesma forma por um receptor que não partilhe do significado que atribuímos ao nosso discurso. Recordo uma história de dois homens de negócios, um Americano e um Japonês. Após o negócio estar concluído, o Americano despede-se dizendo “*Qualquer dia vamos almoçar.*”, querendo apenas com isso ser simpático e delicado. Contudo, o Japonês entende este enunciado literalmente, ficando a pensar que o Americano o iria realmente convidar para almoçar. Vendo que tal não acontece, o Japonês fica realmente aborrecido e a pensar que o Americano foi bastante mal educado, por não ter cumprido a sua palavra... Este género de situações são perfeitamente compreensíveis até porque mesmo de uma cultura e língua comuns ocorrem situações bastante semelhantes, pois quem nunca sentiu que, após uma conversa, “não falou a mesma língua da pessoa que estava a ouvir”. Assim comprova o dito popular “A língua portuguesa é muito traiçoeira”.

Relativamente ao terceiro módulo, selecionei uma actividade que consistia em comentar uma citação. Esta referia-se à ideia de que a língua é como uma velha cidade que faz coexistir o que já possuía de antemão e integra tudo o que é novo, sem nunca perder a sua legitimidade, beleza e carisma. Considero esta perspectiva bastante interessante pois este é um facto perfeitamente verificável. Basta abrirmos um dicionário actual e o compararmos com outro do século passado, não querendo sequer ir mais longe, e verificaremos com certeza inúmeras diferenças, acrescentos, correcções. Mas uma coisa não terá mudado, a língua a que quer um, quer outro, se referem.

Finalmente, do quarto módulo, escolhi uma actividade que consistia em comentar o modo de abordar a leitura em relação ao desenvolvimento da competência de compreensão escrita. Efectivamente, mais do que o simples acto de ler, enquanto uma decifração de palavras, considero esta relação muito complexa pois exige um entendimento do contexto, assimilá-lo e inseri-lo no nosso próprio “sistema”. Esta reflexão fez-me pensar como tem sido difícil concretizar o desenvolvimento da competência da leitura em relação à competência de compreensão escrita em sala de aula. É curioso notar que esta é para mim uma tarefa tão fácil, quase involuntária, mas daí a encontrar estratégias para ajudar os alunos a desenvolver tal competência vai um longo caminho. Sinto-me ainda um pouco verde para apresentar soluções, preciso de estudar, aprender com eles (quem sabe)...

Enfim, estes foram, de uma forma sucinta e breve, os principais tópicos abordados por mim nesta segunda sessão do projecto. A discussão conjunta, que procedeu a fase de reflexão acerca dos tópicos acima mencionados, foi igualmente interessante contudo foi bastante difícil nos abstermos das câmaras e falarmos completamente à vontade. Inibições à parte, estou a gostar bastante do projecto e, apesar de muitos destes aspectos não serem novidade para mim, estou entusiasmada e ansiosa. Ansiosa pois hoje pareceu-me uma sessão, experimental, chamemos-lhe assim, e não chegámos concretamente a discutir a intercompreensão (que é, de facto, aquilo que mais me está a inquietar).



Reflexão 3

16/01/2003

Sessão 3

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

Na sessão de hoje, e na linha de trabalho que temos vindo a desenvolver, continuámos ainda a trabalhar o Acto II. Este aspecto prende-se com o facto de ter sido previsto realizar oito actividades por sessão mas, visto esta metodologia se ter mostrado demasiado ambiciosa e que levaria, do meu ponto de vista, a dar um tratamento demasiado superficial aos temas, ou seja, não seria tão profícuo ao nível da nossa própria formação. Assim, mantendo a mesma linha de trabalho da sessão anterior, resolvemos nesta sessão uma actividade de cada módulo do referido acto.

Relativamente ao primeiro módulo, selecionei a actividade 3 da cena 5, que consistia essencialmente em analisar a questão da comunicação entre os povos europeus e a preservação da diversidade no continente. A minha reflexão acerca deste assunto consistiu essencialmente na ideia de que, com o aparecimento da União Europeia, surgiu uma necessidade inevitável de um maior e mais profícuo entendimento entre os povos europeus. Parece-me que, após a segunda guerra mundial, o velho continente se apercebeu de que havia uma inevitável necessidade de comunicação, de entendimento, de diálogo. É no seguimento deste contexto que, hoje em dia, se considera fundamental a liberdade de circulação entre os diferentes países e uma partilha de determinadas atitudes e valores fundamentais aos princípios democráticos. Pretende-se com isto, em última instância, evitar preconceitos que já se mostraram perigosos, ofensivos e com efeitos devastadores. Obviamente, e como de certa forma seria de esperar, há alguma relutância em aceitar este género de perspectivas de uma forma serena, pois receia-se a perda da chamada “identidade nacional”. Assim, considera-se necessário encontrar um equilíbrio entre a globalização da comunicação e a identidade própria de cada país pois, quando mal gerida, esta situação poderá ter consequências bastante preocupantes para países com menor “poder/peso de decisão”. Assim, creio que tanto a U.E., enquanto comunidade, como cada governo em particular, devem efectivamente mostrar aos povos, por um lado, as vantagens que lhe são oferecidas com esta nova realidade e, por outro lado, a necessidade de encontrar um equilíbrio e ser capaz de ser um cidadão europeu, plurilingue e perfeitamente integrado, sem deixar de ser, no nosso caso particular, português.

No que diz respeito ao segundo módulo, selecionei a actividade 5, da cena I, que consistia em comentar as perspectivas que se abrem relativamente ao conceito de comunicação intercultural. Considerei particularmente interessante esta actividade pois fez-me mudar um pouco de opinião em relação ao termo *intercultural*. Se me houvessem perguntado, antes de realizar esta actividade, no que aquele consistia, eu diria que se referia à comunicação que se estabelece entre culturas e línguas diferentes, de entre os muitos povos que existem por todo o mundo. Contudo, acabei por verificar que esta é apenas uma das três perspectivas acerca deste assunto, das quais me falta referir: *a comunicação intercultural entre língua que têm a mesma raiz*, pois verificam-se, por exemplo, bastantes semelhanças entre o português e o francês, devido à raiz latina da qual ambos partilham, tornando-se consequentemente a comunicação bastante mais fácil, não deixando contudo de se tratarem de dois países e culturas diferentes; e, por último, *a comunicação intercultural dentro da própria língua*, que se manifesta mais concretamente nos chamados dialectos, cronolectos e sociolectos. Acontece frequentemente constatar-mos que utilizamos determinadas palavras e expressões que pessoas de outras partes do país não utilizam, e vice-versa, o que é bastante curioso e enriquecedor. Embora tenha alguma relutância em concordar com esta perspectiva, ou melhor, embora considere esta perspectiva um pouco “forçada”, enquanto um exemplo de comunicação intercultural, considerei a perspectiva bastante interessante e acabei por, em parte, aderir a ela. Achei particularmente interessante e curioso reflectir acerca destes aspectos no sentido em que, no fundo, estamos já habituados, sem o saber

declaradamente, a praticar a comunicação intercultural. Contudo, ao passo que até à data o fazíamos em moldes mais semelhantes, há que haver uma maior abertura da nossa parte, uma maior atitude de tolerância em relação à diferença e nunca esquecer que a chamada *diferença* é sempre suplantada pelo facto de sermos todos seres humanos, com vontades, desejos e ambições, apenas o exprimimos de formas diferentes.

Relativamente ao terceiro módulo, resolvi a actividade 4 da cena 2, na qual era pedido que referisse as acepções de gramática que me diziam respeito enquanto professor de línguas. Para realizar esta tarefa encontrei uma citação que considero ser bastante ilustrativa do meu ponto de vista, que é a seguinte, “*conjunto de regras que nos permite tornar, utilizar e compreender uma determinada língua e o seu funcionamento...e o seu correcto uso para transmitir ideias e sentimentos*”. Assim, encaro a gramática, essencialmente, através de duas perspectivas: por um lado, enquanto *um sistema de regras de funcionamento inerente à própria língua*. Regras estas que, da minha perspectiva, não devem ter uma carácter normativo mas sim descritivo e que, para além disso, não devem ser utilizadas isoladamente do contexto da língua ou, caso contrário, poderão levar a uma má apreensão do funcionamento da língua; por outro lado, olhando a gramática enquanto uma mera descrição da língua, surgem ainda duas vertentes: o fim linguístico e o fim didáctico. A gramática enquanto descrição da língua para fins meramente linguísticos, baseia-se na apreensão de regras concretas, normativas, que regem o uso da língua; já para fins didácticos, a perspectiva é bastante diferente, tendo como principal objectivo as necessidades do sujeito aprendente, as estruturas linguísticas que possui. Efectivamente sinto bastantes afinidades com esta última perspectiva pois, embora a minha experiência na área do ensino não seja ainda muito abrangente, no caso concreto dos meus alunos, revejo realmente esta necessidade de adoptar uma perspectiva mais flexível em relação ao ensino da gramática, tentando adaptar os nossos objectivos às necessidades dos nossos alunos, àquilo que realmente lhes vai ser útil de futuro.

Por último, relativamente ao quarto módulo, embora não tivesse já muito tempo disponível para resolver a tarefa, selecionei a actividade 2 da cena 2, que consistia em comentar o papel que o ensino das línguas pode ter desempenhado na problemática da literacia em Portugal. Se concordarmos com a definição de literacia enquanto *a capacidade de compreender e usar informação escrita nas actividades do quotidiano, em casa..., a habilidade de desenvolver conhecimentos e atingir objectivos*, veremos que existem no nosso país bastantes lacunas nesta área. Segundo uma pesquisa efectuada em 1995, de 0 a 5, 79% da população portuguesa estava abaixo de 3 no nível de literacia. O que me ocorreu no momento em que estava a resolver esta actividade foi que devemos analisar esta problemática através de uma análise da história do ensino. Por outras palavras, quando olhamos para o ensino dito “clássico”, verificamos que este consistia essencialmente na leitura de obras (igualmente clássicas). Ora, com a evolução dos tempos, foi-se adoptando uma postura de afastamento em relação a este método de ensino, ideia com a qual estou de acordo. O problema foi a gestão deste processo. Creio que se terá adoptado uma postura de tal forma contrária a este método que talvez se tenha ignorado excessivamente a

leitura enquanto um veículo extremamente importante de ensino e aprendizagem. Assim, e sem querer ser mal entendida, quero com isto dizer que se deve adoptar no ensino, quer da língua materna, quer da língua estrangeira, uma atitude mais receptiva à leitura e sermos capazes de lhe atribuir a importância que de facto merece no panorama do ensino.



Reflexão 4

30/01/2003
Sessão 4
O Sujeito e as Línguas

Na sessão de hoje, e na linha de trabalho que temos vindo a desenvolver, analisámos especificamente o **ACTO II**, que se intitula “O sujeito e as línguas”. Desta vez a estratégia foi ligeiramente diferente, pois hoje foi-nos pedido que apenas trabalhássemos duas actividades de dois dos quatro módulos que compõem o acto.

Neste sentido, optei pelo primeiro módulo e, dentro deste, pelas actividades 1 e 2. Concretamente, na actividade 1 era-me pedido que identificasse as várias estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues (tendo, obviamente, alguns testemunhos para analisar). As estratégias por mim identificadas foram as seguintes: a aprendizagem em contexto formal e em contexto natural; a leitura, a audição de músicas e a associação de palavras (da língua estrangeira com a língua materna); e, finalmente, uma atitude mais pessoal que deverá existir no sujeito em questão, de abertura, respeito e cooperação na aprendizagem da língua estrangeira. Efectivamente, considero este aspecto absolutamente fundamental pois torna-se impossível aprender uma língua, mesmo que estejamos em contexto natural, se não houver da nossa parte essa perspectiva de abertura, curiosidade e tolerância.

Ainda dentro do primeiro módulo resolvi tratar a actividade 2, a qual consistia em explicar em que é que consistia a intercompreensão. Embora me considere ainda um pouco “imatura” para responder a esta questão, a resposta por mim dada foi aquela que passo a transcrever. “A intercompreensão consiste essencialmente numa predisposição e abertura para entender o outro. É termos a capacidade de abandonar o nosso próprio egoísmo, uma posição de comodismo em relação aos outros e às suas línguas e ter coragem e vontade de conhecer os outros e aprender com eles, enriquecendo-nos enquanto indivíduos. Para além disso, é pôr de lado estereótipos e medos e não recear o erro. Por vezes, os meus alunos não querem ler ou falar inglês porque dizem que o “fazem mal”. A mensagem que lhes tento transmitir é que essa é apenas uma etapa do processo e que eu própria não sei falar “bem” inglês desde sempre, mas que levou tempo e esforço a consegui-lo. Creio que esta é uma importante mensagem a ser veiculada por nós, professores de línguas ou estaremos a contribuir (através do nosso inatismo) para o fechamento e retracção dos nossos alunos em relação à aprendizagem de novas línguas.” Faço bastante

questão em deixar esta resposta aqui redigida exactamente como foi pensada inicialmente, para que, numa fase posterior, possa voltar a ela e enriquecê-la com novas informações...

No que diz respeito ao segundo módulo, embora não tenha tido muito tempo para o realizar, com a atenção que seria necessária, resolvi as actividades 1 e 2. No que diz respeito à primeira, era-me pedido que mencionasse as principais dificuldades que se me colocariam num processo de intercomunicação. Os aspectos que mencionei prendem-se essencialmente com o facto de, numa situação de intercomunicação, face à rápida e frequente mudança de falantes, e mesmo de assuntos, facilmente me perderia na conversa. Embora me considere bastante apta à aprendizagem de línguas estrangeiras e receptiva a situações de comunicação intercultural, considero que, tendo em conta o modelo de conversa que me foi apresentado para a realização desta tarefa, teria realmente imensas dificuldades em ter a elasticidade mental suficiente para não me “perder”. No que diz respeito à segunda actividade, relacionada com a anterior, era-me perguntado como resolveria estas dificuldades. A minha resposta a este desafio consistiu essencialmente em mencionar que tentaria estabelecer comparações e procurar palavras semelhantes na minha língua materna para conseguir participar na conversa.

Como é evidente esta não foi uma sessão muito produtiva ao nível da quantidade de tarefas que consegui solucionar. Tendo-me empenhado bastante nas actividades do primeiro módulo, acabei por não ter tanta disponibilidade para resolver as actividades do segundo. Gostei particularmente da actividade em que me era questionado no que consistia a intercompreensão e vou deixar esta resposta em aberto para que mais tarde possa verificar os meus progressos e até que ponto é que me aproximei/ou não da “resposta correcta”.



Reflexão 5

06/02/2003

Sessão 5

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

Na sessão de hoje, e na linha de trabalho que temos vindo a desenvolver, continuámos a analisar o **ACTO II**. Assim, consegui resolver três actividades, uma do módulo 3 e duas do módulo 4. Relativamente ao módulo 3, era-me pedido que descrevesse de que forma a minha língua materna havia concorrido para o desenvolvimento da competência metalinguística das línguas estrangeiras aprendidas e vice-versa. A minha resposta foi um pouco ao encontro da ideia de que, efectivamente, considero a língua materna um elemento fundamental na aprendizagem da língua estrangeira. Já o pensava enquanto aluna e agora, enquanto professora de línguas, essa ideia clarificou-se ainda mais. De facto, já por várias vezes nas minhas aulas de inglês, por exemplo aquando da elaboração colectiva de um texto, recorri a expressões portuguesas de forma a levar os alunos ao seu correspondente em inglês, o que costuma surtir algum efeito (embora nem sempre seja praticável).

Mas voltando ao meu processo de aprendizagem, por exemplo, quando aprendia uma palavra nova, detectava de imediato o seu correspondente em português, decorava essa relação e, quando pretendia utilizar determinada palavra, recorria à língua materna, que de imediato me levava ao correspondente em l.e. Mesmo ao nível da identificação das categorias gramaticais em língua estrangeira esta relação foi sempre fundamental. Efectivamente, tive já a oportunidade de pôr isto em prática e realmente a conclusão a que cheguei foi que a língua materna é absolutamente fundamental na aprendizagem da língua estrangeira. Isto aconteceu por ter questionado os meus alunos em relação à categoria gramatical da palavra “friendly”, a qual os mesmos se mostraram incapazes de identificar. Evidentemente, os alunos não entendiam o que a palavra estava a fazer na frase, nem a sua categoria morfossintática, não conseguindo assim encontrar num equivalente em português.

Não colocando de lado outras hipóteses de interpretação do referido episódio, creio que o que importa reter é que se mostra cada vez mais fundamental o estudo da língua materna para que possa surgir esta tomada de consciência metalinguística das línguas estrangeiras. Sem este trabalho de reflexão acerca da sua própria língua, o aluno terá bastantes mais dificuldades em incorporar, com êxito, outras línguas no seu repertório.

Quanto ao quarto módulo, consegui ainda resolver duas actividades. Relativamente à primeira, era-me pedido que mencionasse estratégias possíveis de transferir do ensino da língua materna para a língua estrangeira, no desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos, e vice-versa. No que diz respeito às estratégias possíveis de transferir do ensino da língua materna para a língua estrangeira, aquelas que assinalei foram as seguintes: a esquematização das ideias principais; o levantamento de vocábulos que caracterizem a temática; a técnica do sublinhado; e o preenchimento de esquemas incompletos. Relativamente às estratégias possíveis de transferir do ensino da língua estrangeira para a língua materna (e/ou para outras línguas estrangeiras) assinalei as seguintes: a técnica do brainstorming; e o estabelecimento de relações anafóricas (referentes), o que permite uma melhor percepção da organização que preside a um texto escrito. Efectivamente, dos poucos meses que lecciono, consegui já verificar que, eu própria, tendencialmente, tendo a utilizar diferentes estratégias para o desenvolvimento das competências de leitura e compreensão de textos escritos tratando-se da aula de l.m ou da aula de l.e. Curiosamente nunca tinha reflectido acerca deste assunto mas considero que realmente não é de todo má ideia fazer a experiência e transferir estratégias de uma disciplina para outra.

Relativamente à segunda actividade, era-me pedido que fizesse um comentário acerca da importância da transferência de competências no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos. Embora não tenha tido tempo suficiente para organizar uma resposta coerente a esta actividade, aquilo que presidiu ao meu raciocínio prende-se com a inevitabilidade de fazer coexistir a competência metalinguística e a competência comunicativa. Do meu ponto de vista, estas são inseparáveis no sentido em que se completam, emprestam uma à outra aquilo que é fundamental para a compreensão de textos escritos. Mais concretamente, sendo a competência metalinguística

uma competência de metanálise, de consciência linguística, situando-se ao nível do conhecimento declarativo da língua, a competência comunicativa, por seu lado, situa-se ao nível do conhecimento intuitivo da língua, processual. Evidentemente, ambas possuem aspectos absolutamente fundamentais, contudo, aquando isoladas, demonstram-se lacunares.



Reflexão 6

26/02/2003

Sessão 6

ACTO III – A sala de aula

Finalmente chegámos à última sessão teórica do trabalho. Confesso que estou já bastante cansada... Nesta sessão, dedicámo-nos ao **Acto III**, denominado “A sala de aula”. Como o próprio nome indica, esta foi uma sessão mais prática, mais direccionada para situações concretas em sala de aula. Tendo-nos sendo pedido para realizarmos apenas uma actividade de um dos módulos, selecionei a actividade 4 do módulo I. Nesta, era-me pedido que reflectisse acerca da importância da biografia linguística, e a forma como utilizaria este material na aula e na escola. No que diz respeito à importância que esta assume, do meu ponto de vista, esta permite-nos conhecer o leque linguístico que os nossos alunos possuem e também os contextos em que aprenderam/conheceram essas línguas. Simultaneamente, permite-nos a percepção dos níveis de receptividade dos educandos perante as línguas e encontrar as estratégias mais adequadas para o processo de ensino das mesmas. No que diz respeito àquilo que faria com o referido material, no contexto da sala de aula, creio que seria fundamental aproveitar as aptidões dos alunos para determinada língua e utilizá-las como estratégia de motivação. Sentindo que o que sabe é valorizado e que a sua contribuição é não só bem vinda como desejável, o educando sentirá um envolvimento muito maior nas aulas. No contexto escolar, creio que seria fundamental sensibilizar a comunidade para este género de aspectos, promover momentos e espaços em que a comunidade pudesse ter contacto com um leque mais variado de línguas, o que poderá mesmo levar a uma procura mais diversificada de línguas por parte dos alunos, que não as já tradicionalmente conhecidas (inglês e francês).

Esta sessão foi, como é evidente, bastante sucinta ao nível teórico, pois o tempo restante foi ocupado com alguns esclarecimentos relativamente à implementação do projecto propriamente dita.



Reflexão 7

**Reflexão sobre o
Percurso de Formação sobre Intercompreensão**

Tendo sido convidada a reflectir acerca do interesse da formação recebida ao longo do *Percurso Formativo sobre Intercompreensão*, tentarei, em seguida, dar resposta a algumas questões que me são colocadas no guião desta reflexão.

No que diz respeito à forma como me caracterizo enquanto professora de línguas(e em que medida o projecto me tem/ou não proporcionado uma maior auto-conhecimento ao nível profissional e pessoal), como é verificável nas reflexões acerca das sessões, efectivamente, as sessões de trabalho nas quais participámos proporcionaram-nos momentos de reflexão acerca dos mais diversos assuntos e, inevitavelmente, isso faz-me crescer, quer enquanto professora, quer mesmo enquanto pessoa. Lembro-me, por exemplo de, aquando de uma actividade em que me era pedido que explicasse as estratégias por mim utilizadas na aprendizagem de línguas estrangeiras, ter constatado que muitas delas podiam perfeitamente ser adaptadas e utilizadas em sala de aula. Para além disso, fiquei com uma ideia algo diferente daquela que possuía anteriormente em relação ao que é ser professora de línguas. Embora não o soubesse declaradamente, apercebi-me de que possuía uma perspectiva demasiado rígida e inflexível em relação, por exemplo, às estratégias que utilizava nas aulas de língua materna e aquelas que utilizava em aula de língua estrangeira. Efectivamente, constatei haver imensas estratégias perfeitamente adaptáveis em ambos os casos e que podem vir a resolver alguns problemas para os quais, até à data, não conseguia encontrar soluções. Creio que necessito ainda de aprofundar este assunto, pesquisar acerca destas ideias que agora me surgem pois acabei por ficar bastante intrigada.

No que se refere à forma como me caracterizo como comunicadora dentro e fora da aula, ou seja, a forma como me posiciono face a novos desafios linguístico-comunicativos, considero poder classificar-me como uma classificadora bastante boa. Embora não tenha tido muitas oportunidades de o fazer, sempre que surge a oportunidade de participar numa situação deste género não sinto qualquer tipo de constrangimento mas, muito pelo contrário, imensa curiosidade e vontade de conhecer. Sou bastante desinibida e comunicativa, gosto de conhecer pessoas novas, acreditando assim que possuo o perfil de um comunicador intercultural.

No que diz respeito ao papel da intercompreensão em todo este processo, como referi numa reflexão acerca do projecto, na qual me foi pedido que reflectisse acerca do termo *intercompreensão*, considero-a fundamental. A ideia que possuía anteriormente não diverge muito daquela que tenho agora à excepção de um pequeno pormenor, a importância que esta tem, na dinâmica da sociedade actual, para o professor de línguas. Mantendo a ideia de que *intercompreensão* consiste numa predisposição e abertura para conhecer e compreender o outro, o professor de língua tem um papel fundamental neste processo. Mais do que professor desta ou daquela língua e veiculadores de todo um conjunto de regras gramaticais e estruturas linguísticas, devemos agora ser impulsionadores, motivar os nossos alunos para a aprendizagem das línguas em geral, mostrar-lhes os benefícios que tal lhes traz e a forma como o podem fazer. Não considero de todo que tenha uma ideia feita acerca da intercompreensão e, tal como agora consigo já perspectivar algumas diferenças em relação àquilo que havia referido anteriormente, espero que isto seja um processo gradativo e que tenha ainda muito mais a aprender. Um aspecto que me intrigou nos debates desenvolvidos nas sessões e que me continua a intrigar relaciona-se com o facto de ser mais correcto considerar a *intercompreensão* como uma competência ou como

uma estratégia. Neste momento, e após alguma reflexão, penso que ambas as acepções estão correctas. Será uma competência na medida em que permite ao sujeito aceder a um determinado conhecimento (neste caso, vasto e alargado), mas será uma estratégia no sentido em que o professor a utiliza com determinado objectivo. Continuo algo perplexa em relação a este aspecto e penso que é uma área em que talvez ainda não esteja totalmente esclarecida..

4.3. Caderno ES

4.3.1. Grelha das actividades

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas				
Sessão	Módulo	Cena	Actividade (instrução)	Data
2	1	2	1) Situação Indiana na opinião de Salman Rushdie	09/01/03
	1	2	2) Situação linguístico-cultural da África do Sul	
3	2	1	3) Extracto de “O Cavaleiro da Dinamarca”	16/01/03
	2	1	7) Desencontros entre sujeitos da mesma língua	
	3	1	3) Salada de Línguas	
	3	1	4) Agrupar palavras por idiomas	
	4	3	1) Análise do texto A escrito em LE	
	4	3	2) Diferentes versões do Texto A	
ACTO II – O sujeito e as línguas				
4	1	4	1) Identificação das várias estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues	30/01/03
	1	4	2) O que é a Intercompreensão?	
5	2	4	1) Dificuldades de intercomunicação	06/02/03
	2	4	2) Estratégias para resolver as dificuldades de intercomunicação	
	3	3	Como poderá a LM concorrer para o desenvolvimento da competência metalinguística das LE aprendidas	
	4	3	1) Leitura e compreensão de textos escritos em LE	
ACTO III – A sala de aula				
6	1	4	1) Contributo das biografias linguísticas para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos	26/02/03
	1	4	2) O que fazer com o material ‘Biografia Linguística’?	
	1	4	3) Vantagens da biografia linguística de um professor na aula	

4.3.2. Reflexões



Reflexão 1

06/11/2002
Sessão 1

Hoje tivemos a primeira sessão oficial do nosso projecto de investigação-acção. Digo 'oficial' porque, na verdade, ainda não realizámos nenhuma actividade, sendo que aquilo que se pretendia era um primeiro contacto com os módulos relacionados com a Intercompreensão e realizados pelo ILTE. No entanto, para a maioria das professoras estagiárias envolvidas neste projecto, este não foi um primeiro contacto, na medida em que já tínhamos trabalhado com os referidos módulos a propósito da disciplina de Educação em Línguas.

Ainda assim, senti-me um pouco à deriva e como se não soubesse o que fazer. Na verdade, e numa primeira análise das instruções dadas pela orientadora do projecto, a Prof. Ana Sofia Pinho, senti que seria impossível fazer tudo o que nos era pedido em tão pouco tempo. Mas, de qualquer forma, resta esperar para ver...



Reflexão 2

09/01/2003
Sessão 2

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

Actividade: 1 – Situação Indiana na opinião de Salman Rushdie

Notas:

→ Índia – país sem união (balcanização) – várias religiões, raças, línguas e culturas.

→ Multiplicidade, Pluralismo, Heterogeneidade – não há ideologias comuns.



Portanto, não existe um nacionalismo, que é necessário a esta união

→ Esta multiplicidade e heterogeneidade do país impedem a união, tornando-se necessário, deste modo, uma homogeneidade que poderá ser alcançada através do Inglês Indiano. Estamos perante um país que, apesar da sua diversidade linguística, apresenta uma grande união possibilitada por esta mesma variedade.

→ Por outro lado, os Indianos são um povo relativamente pouco plurilingue (Hindu/Inglês).

→ O Hindu não é capaz de ultrapassar o Inglês em termos de prestígio e importância, sendo que aquele é a LM da maioria da população, pelo que deseja impor-se como a língua pura, um factor de união. No entanto, não tem o mesmo valor em termos políticos, sociais e profissionais.

→ O Inglês é uma língua neutra, pois não ameaça a identidade dos grupos étnicos. Para além disso, responde às novas necessidades comunicativas e é bem aceite pelas classes mais jovens.

Reflexão

Segundo Salman Rushdie, o seu país caracteriza-se, sem qualquer sombra de dúvida, por uma completa desunião espoletada pelo facto de existir uma multiplicidade de religiões, raças, línguas e culturas. Na verdade, o autor refere que a Índia não pode ser uma nação e, consequentemente, representar um nacionalismo, porque simplesmente não existem ideologias ou ideias comuns ao seu povo. Por outras palavras, o país encontra-se, de certa forma, balcanizado, como se existissem várias opiniões acerca do futuro do país que não convergissem e não se pudessem encontrar de forma alguma.

De facto, e tal como é referido por K.Katzner e Calvet, a Índia é um país com uma grande diversidade linguística, tendo o Inglês e o Hindu como as duas línguas mais funcionais, ainda que a segunda seja a língua materna e a dominada nos seios familiares indianos.

Tendo tudo isto em conta, penso que a solução a pôr em prática neste caso é, de facto, a implementação, se é que tal se pode dizer, de um 'plano de intercompreensão', com o objectivo de levar as pessoas a entenderem que, por um lado, não será o domínio da língua inglesa que irá pôr a cultura indiana em causa e nem mesmo o próprio hindu e, por outro lado, que o facto de se usar este na maioria dos seios familiares, funcionando como um veículo para a educação e para a transmissão de valores, não afectará, de igual modo, o desenvolvimento da sociedade e do país em geral, que, provavelmente, será impulsionado, na sua maioria, pelo uso do Inglês.

No entanto, e para terminar, penso que tudo isto será um pouco utópico, na medida em que esta intercompreensão, tal como a entendo neste momento, só é exequível se houver uma abertura por parte de todos os envolvidos. Portanto, penso que no caso em questão, cada um destes, isto é, os apologistas da balcanização e os seus opositores, iriam argumentar como pudessem e não se chegaria a lado algum, uma vez que há um país, uma cultura e, acima de tudo uma identidade em causa.

Actividade: 2 – Situação linguístico-cultural da África do Sul

Notas:

→ Mapa de África – situação linguístico-cultural da África do Sul

- Francês, Português, Árabe, Inglês, Espanhol, "Amharic" – estas são as línguas oficiais dos vários países que constituem o continente Africano.

→ África do Sul é bastante semelhante ao continente em que se insere, uma vez que além das duas línguas oficiais, existem ainda mais 31 línguas faladas, das quais 27 são línguas vivas.

→ Podemos verificar que existe uma grande diversidade linguística na África do Sul, bem como no continente africano.

→ Esta diversidade permite/impulsiona um alargamento dos direitos, tais como a liberdade e a dignidade, isto é, a existência de várias línguas e, conseqüentemente, a sua sã coexistência vai influenciar os valores da sociedade em que esta variedade se dá.

→ Neste caso, a intercompreensão, entendida como a “pacífica” e enriquecedora relação entre várias línguas num mesmo país é também necessária e praticável, na medida em que se trata da sobrevivência da identidade de uma nação.



Reflexão 3

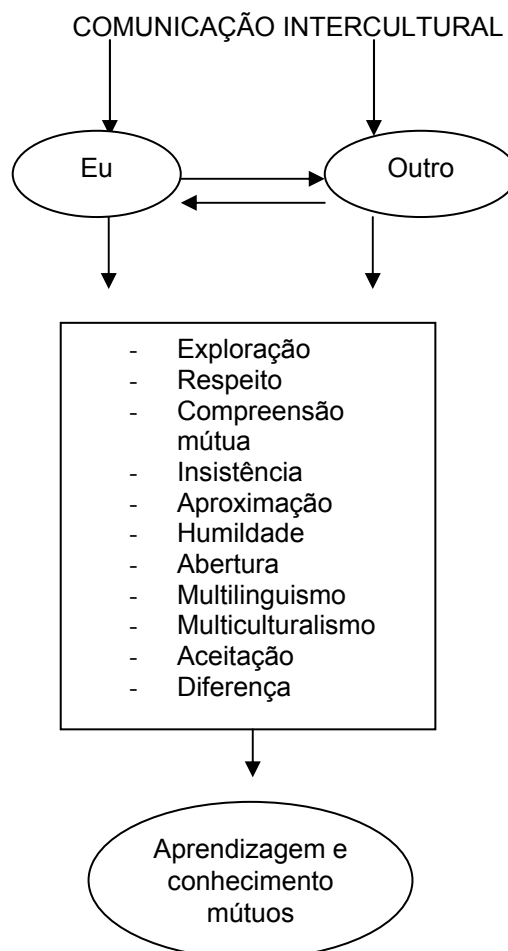
16/01/2003

Sessão 3

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

Actividade: 3 – Extracto de “O Cavaleiro da Dinamarca”

Notas e Reflexão:



Neste extracto de “O Cavaleiro da Dinamarca”, é apresentada uma situação em que dois sujeitos tentam vencer as distâncias/barreiras que o facto de pertencerem a dois universos completamente diferentes com línguas e culturas também diferentes lhes impõe.

Neste sentido, e para que estas dificuldades possam ser ultrapassadas é necessário adoptar uma postura de comunicador intercultural numa situação de comunicação que também se pretende intercultural, pois, de outro modo, as barreiras permanecerão. Nesta comunicação é necessário que o EU e o OUTRO adoptem uma determinada postura para chegarem a uma aprendizagem e conhecimento mútuos. Desta forma, trata-se de um processo em que vários factores são importantes, tais como: a exploração mútua dos indivíduos enquanto representantes de uma cultura e de uma identidade, o respeito pela cultura, pelos hábitos e pela língua (o facto de Pêro Dias ter, a certa altura, erguido a sua espada, levou o gentio a atacar porque se sentiram desrespeitados), a compreensão mútua, a humildade, a aproximação, tanto física como linguística, entendida como o meio para chegar ao OUTRO, a aceitação deste tal como ele é e, finalmente, a abertura à diferença e ao multilinguismo e ao multiculturalismo, encarados como uma característica das sociedades de todo o mundo e de todas as épocas.

Desta forma, esta comunicação intercultural é algo que se aplica, não só a esta situação em particular, mas também à sociedade actual, que se pretende despida de preconceitos e global, no sentido de tornar o cidadão comum numa pessoa caracterizada pela abertura e pela aceitação da diferença numa perspectiva da intercompreensão.

Actividade: 7 – Desencontros entre sujeitos com a mesma língua

Notas:

Razões que provocam o distanciamento/desencontro entre os sujeitos:

- O facto de o sujeito não ter contacto com a sua língua durante muito tempo;
- O facto de a própria língua se transformar ao longo do tempo, tanto ao nível do sentido, como da grafia, por exemplo – a língua é algo em constante dinâmica;
- Esta transformação provoca um mau entendimento entre os interlocutores;
- O não contacto com o Mundo/exterior – desconhecimento daquilo que nos rodeia provocado pela pouca vontade de o conhecer → deste modo a comunicação não é possível, na medida em que existem vivências e experiências diferentes – gerações diferentes;



Nas situações descritas, os sujeitos também devem tentar ser abertos, humildes e compreensivos, tal como na situação anterior em que os sujeitos falavam diferentes línguas e pertenciam a diferentes culturas. No entanto, agora a intercompreensão deve dar-se entre sujeitos da mesma cultura e que falam a mesma língua. Isto porque se tratam de indivíduos de diferentes

gerações (tal como no livro de José Saramago), por vezes com diferentes experiências, educações e até opiniões perante determinados factos e acontecimentos.

Actividade: 3 – Salada de Línguas

#Agrupar as várias línguas por grau de proximidade:

Notas

Línguas Românicas

Romeno
Português
Francês
Catalão
Italiano
Luxemburgês (flemish)
Castelhano

Línguas Escandinavas

Dinamarco-Norueguês
Dinamarquês
Alemão
Sueco
Norueguês
Neerlandês
Inglês
Islandês

Línguas ?

Grego
Albanês

1 – Agrupar palavras por idiomas

Francês – “gomme”

Inglês – “eraser”

Português – “borracha”

Italiano – “gomma per cancellare”

Dinamarquês – “radergummi” (?)

Norueguês - “radiergummi” (?)

Castelhano – “goma de borrar”

Alemão – “viskelaeder”

Catalão – “gum”

Reflexão

Relativamente aos dois últimos exercícios devo dizer que a dificuldade, quer em agrupar as línguas, embora em relação a algumas não esteja completamente segura, quer as palavras, não foi grande.

Para proceder aos agrupamentos das línguas recorri à comparação, à semelhança etimológica, gráfica e fónica das palavras de cada uma das línguas, pelo menos aquelas com as quais já tive algum contacto (algumas foi por intuição), à proximidade geográfica dos países que as falam e também ao conhecimento anteriormente adquirido, tal como o dos vários grupos de línguas, obviamente.

No que se refere à identificação das palavras com as várias línguas recorri, principalmente, à fonética e à grafia das mesmas tal como no exercício anterior. No entanto, o conhecimento que possuo de algumas línguas, ainda que vago, nomeadamente o italiano e o alemão, também me foi muito útil (no caso do alemão, a identificação foi facilitada pelo ‘k’ no meio da palavra e no caso do

italiano foi a partícula 'per'). Na minha opinião, deu-se, de certa forma, uma intercompreensão activada pelas técnicas, se é que assim lhes posso chamar, referidas, cuja aprendizagem é, muitas vezes, inconsciente e intuitiva.

Actividade: 1 – Análise do texto A em LE

Resposta às questões:

A língua estrangeira é o Neerlandês.

2)/3) O texto é acerca de um comité que se irá reunir nas datas referidas para discutir sobre a União Europeia. Cheguei a estas conclusões, tanto no que se refere à língua como ao assunto, através destas expressões/palavras: “Europese Unie”; “E.U.”; “comité”; “van”; “regio’s”, entre outros.

4)

“van” (von) – alemão

“is” – inglês

“Europese” – italiano (possivelmente)

“dat” – alemão (semelhante a “date” em inglês)

“in” – inglês

“november” – ingles

“Comité” – francês/português

« regio » - latim

“regionale” – português/latim

“over” – inglês

5) Penso que a primeira parte do texto é mais fácil de compreender, isto é, permite tirar uma maior quantidade de informação crucial à apreensão do assunto. De facto, julgo que nos indica quem irá tratar do assunto (comité), qual é esse assunto (União Europeia) e provavelmente quando é que tal discussão terá lugar, fornecendo-nos algumas datas.

2 – Diferentes versões do texto A (texto anterior em Neerlandês)

O texto encontra-se em Italiano. A seguinte frase foi a que me permitiu identificar esta língua: “La creazione del comitato delle regioni”.

Neste momento posso acrescentar algo mais quanto ao assunto. Deste modo, existe uma descrição do comité das regiões, bem como das suas funções (a data de entrada em vigor, a primeira sessão plenária, entre outros).

As palavras que me permitiram tirar estas ilações foram as seguintes: “creazione”; “comitato”; “regioni”; “compito”; “formulare”; “sessione”; “vigore”; “consultiva”; “plenaria”; “composto”, entre outras.

Todas estas palavras me remetem para a minha LM, o Português, mas também para o Latim, a língua que, de facto, deu origem a esta, mas também ao Italiano, entre outras.

Penso que todo o texto é de uma fácil compreensão, uma vez que me sinto bastante à vontade com a Língua latina e, portanto com o italiano, tendo em conta que, mais uma vez, jogo com as semelhanças fónicas e gráficas entre ambas as línguas que, no fundo, estão tão intimamente ligadas. Na verdade, e como será fácil entender pela proximidade do italiano com a minha LM, a análise desta versão permitiu-me tirar mais conclusões e, portanto a uma melhor compreensão do seu assunto.

Reflexão-síntese

O dia em que terminámos as actividades relativas ao Acto I, ainda que eu não tenha conseguido realizar o número previsto para cada uma das sessões (09 e 16.01.03).

Penso que todas as actividades que realizei, relacionadas com o tema “O Mundo das Línguas e das Culturas”, me fizeram encarar as diferentes línguas e culturas do mundo com uma maior abertura, na medida em que reconheço que, por vezes, sou um pouco purista em relação à Língua Inglesa, chegando mesmo a afirmar, tal como aconteceu numa das sessões, que esta deveria sobrepor-se a outras. No entanto, aquilo que quero dizer é que o Inglês será o caminho, para muitos países, para o desenvolvimento a vários níveis, desde que as suas culturas e línguas, e, portanto, as suas identidades, não sejam danificadas.

Por outro lado, estas duas sessões (segunda e terceira), foram bastante importantes para me conhecer um pouco mais, na medida em que tive oportunidade de verificar os meus conhecimentos relativamente às línguas faladas no mundo e as suas relações com a identidade das nações. De facto, a(s) língua(s) falada(s) num dado país pode(m) condicionar em muito a forma com este se organiza a todos os níveis. Contudo, tal não significa que tudo se ‘ajoelhe’ a esse facto e que não seja possível a coexistência da diversidade num clima de crescimento e evolução saudável.



Reflexão 4

30/01/2003

Sessão 4

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

Actividade: 1 – Identificação das várias estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas pelos sujeitos em contextos plurilingues

Notas:

→ Aprendizagem das línguas (LE's);

- O uso do audiovisual (texto/imagens – língua enquanto função social em sala de aula) em oposição à memorização;
- Tentativa de compreender a língua do Outro – flexibilidade cognitiva dos intervenientes;
- Integração numa dada comunidade/meio;
- Comparação/Reflexão da LM relativamente à LE ou entre diferentes LE's (sintaxe, fonética, etimologia e morfologia, no caso de se tratar de línguas da mesma família) – recorrer ao nosso repertório linguístico de forma consciente;
- A própria leitura;
- Tradução de expressões;
- Produção de frases compreensíveis e o decorar de determinadas expressões (repetição);
- A curiosidade, vontade de aprender, esforço pela compreensão e integração, motivação;
- Procurar fazer associações (palavras transparentes, semelhantes entre as línguas);
- Conhecimento das culturas, dos costumes, das tradições;
- Ouvir/Observar o Outro – aprendizagem não formal que encara o erro como algo de construtivo, o que nos leva à constante reformulação necessária a este tipo de conhecimento;
- O contacto real, a abertura, a prática com as Línguas que vamos conhecendo, estabelecendo, sempre que possível, uma alternância códica entre a LM e uma LE e entre diferentes LE's;
- Metalinguagem – reflexão linguística de forma a possuir uma consciência do que estou a mobilizar.

REFLEXÃO: O que é a Intercompreensão?

Antes de mais, penso que este conceito se refere a um processo evolutivo do sujeito intercultural. Desta forma, não é algo estático e de fácil apreensão, mas dinâmico e em constante alteração, de acordo com a predisposição, abertura e vontade do locutor relativamente à novidade, ao conhecimento e à aprendizagem de novas culturas, tradições, línguas e, principalmente, do Outro, compreendido enquanto sujeito igualmente curioso, esforçado e flexível perante o desconhecido e a aventura.

Portanto, o conceito de Intercompreensão, encarado como um enriquecimento do nosso conhecimento, bem como do Outro, é algo que pode ser constantemente alterado e melhorado, acompanhando, então, o nosso crescimento pessoal e moral, bem como a evolução dos povos e do mundo.

Numa análise mais formal, a Intercompreensão é, primeiramente, o consciencializar de que para que possamos aproximar-nos do Outro é crucial ter um conhecimento de nós próprios e da nossa língua para, posteriormente, podermos recorrer ao mesmo no processo de comunicação e compreensão intercultural. Só assim, activando os nossos repertórios linguístico e cognitivo, poderemos tentar aceder aos dos Outros, através de várias estratégias de Intercompreensão. Deste modo, conseguiremos chegar a uma reflexão consciente sobre os aspectos e estratégias mobilizados para obter um conhecimento/entendimento do Outro enquanto comunicador

intercultural, não receando, no entanto, não conseguir obtê-lo numa primeira aproximação (à cultura, à pessoa, à língua, ao sentido e ao significado da mesma, entre outros).



Reflexão 5

06/02/2003

Sessão 5

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

Actividade: 1 – Dificuldades de intercomunicação (razões que levam a que este tipo de comunicação não se estabeleça)

Notas:

- O desconhecimento do assunto em questão;
- O facto de não se conhecer a língua, a cultura, os costumes do interlocutor;
- A não predisposição/indisponibilidade para a comunicação em si;
- A falta de vontade de estabelecer uma comunicação/intercomunicação;
- A falta de insistência por parte do próprio interlocutor.

Actividade: 2 – Estratégias para resolver as situações deste tipo

Notas:

- Ter um conhecimento razoável da língua/cultura em que a comunicação tem lugar, nomeadamente a do novo interlocutor;
- Ser perseverante/persistente na tentativa de estabelecer a intercomunicação – a importância da não desistência;
- Adaptação a novos contextos da sociedade e à situação de comunicação intercultural;
- Conhecer a linguagem dos 'chats' (no caso de se tratar de uma intercomunicação estabelecida por meio da Internet), na medida em que estes 'locais' de comunicação apresentam uma forma de comunicar bastante própria;
- Portanto, devemos aplicar/adequar a linguagem que usamos à situação de comunicação e ao novo interlocutor.

- Como poderá a LM concorrer para o desenvolvimento da competência metalinguística das LE's aprendidas?

- Através do conhecimento da nossa LM poderemos estabelecer comparações linguísticas e gramaticais com determinadas línguas estrangeiras, verificando, deste modo, se existem semelhanças ou diferenças entre elas;
- Podemos também fazer associações, nomeadamente entre a LM e LE's que pertençam ao mesmo grupo linguístico dessa primeira língua;

- Penso que também o facto de termos uma consciência do que estamos realmente a mobilizar relativamente à LM para aceder à compreensão de uma dada língua, em termos linguísticos (Metalinguagem), é bastante importante para conhecer essa mesma língua. Desta forma, reflectindo sobre a nossa LM, conseguiremos obter uma percepção mais clara do que, de facto, esta representa, bem como um conhecimento mais profundo e real de outras línguas.

1 –Leitura e Compreensão de Textos escritos em LE's (estratégias para aceder à sua compreensão)

- 1- Leitura em voz alta;
- 2- Leitura silenciosa (leitura dos textos em aulas de LM);
- 3- Exploração do vocabulário (palavras transparentes e opacas) e de redes semânticas;
- 4- “Predicting” dos conteúdos dos textos;
- 5- Resumos por parágrafos;
- 6- Exploração do conteúdo através de vários tipos de questões de interpretação, nomeadamente as de opinião e mais fechadas;
- 7- (...).

REFLEXÃO – Intercompreensão – Competência ou Estratégia?

Na minha opinião, é muito difícil referir se o conceito de Intercompreensão se relaciona mais intimamente com a definição de competência ou de estratégia. Na verdade, penso que este conceito é tanto uma competência como uma estratégia, na medida em que encerra estratégias que são, de certa forma, inatas/naturais aos indivíduos, isto é, são intuitivas e não dependentes de uma aprendizagem e, simultaneamente, estratégias/técnicas que se aprendem em situações formais de aprendizagem e/ou que se adquirem ao longo da vida por meio das experiências vividas.

Contudo, penso que, ao assumir uma postura de professora de línguas, a Intercompreensão poderá ser definida como uma estratégia que irei tentar transmitir aos meus alunos para que eles próprios possam, desta forma, descobrir se terão, ou não, a competência para a Intercompreensão. Deste modo, julgo que se recuar no tempo, voltando a ser aluna, este conceito será para mim encarado como uma estratégia, tentando, portanto, encontrar no professor um caminho que me leve a apreendê-la, ainda que, sem o saber, possa possuir a competência para estabelecer a Intercompreensão.

No entanto, seja esta uma competência ou uma estratégia, penso que está intimamente ligada a várias outras competências relativamente às línguas e por parte do (inter)locutor. Além da competência metalinguística, que nos permite ter uma consciência linguística através da reflexão, as competências linguística, de aprendizagem e, principalmente, estratégica, são também bastante importantes. A primeira é imprescindível porque pressupõe que o locutor tem uma vontade, uma abertura e, principalmente uma competência, interpretada como dom/aptidão, para a

compreensão de outras línguas para além da LM. A segunda, intimamente ligada à anterior leva os locutores a actualizar, de forma constante, os seus conhecimentos acerca das línguas e, portanto, as suas competências, nomeadamente as de Intercompreensão. Por último, a competência estratégica é a que caracteriza o locutor que tem a competência para insistir em procurar estratégias para aceder à compreensão de outras línguas, estabelecendo a Intercompreensão.

Desta forma, e em forma de conclusão, penso que todas as actividades que realizei até ao momento me revelaram que possuo características de um bom comunicador intercultural encarando o Outro como o símbolo do meu próprio conhecimento. Por outro lado, e como professora de línguas com pouca experiência, chego à conclusão que possuo as competências para estabelecer uma ponte entre línguas, através da Intercompreensão, mas que ainda tenho muito que aprender em relação às estratégias e à forma da sua aplicação.



Reflexão 6

07/02/2003

Ontem, um dia bastante cheio e cansativo, foi o dia em que terminámos a resolução das actividades relativas ao Acto II.

A penúltima sessão relacionada com este acto (30.01.03), não descurando a anterior, foi bastante importante para a construção do meu conhecimento acerca da Intercompreensão. De facto, a parte final, em que, com a ajuda da orientadora das sessões e do projecto, tentámos definir este conceito, foi bastante interessante e enriquecedora porque me permitiu esclarecer algumas coisas e, ao mesmo tempo, complicar outras, nomeadamente a questão de a Intercompreensão ser uma estratégia e/ou uma competência. O que acontece é que não sou capaz de destringir estas designações uma da outra no que respeita a Intercompreensão, uma vez que, como os ingleses diriam, 'they are unexplainably intertwined', isto é, uma não tem sentido sem a outra. Na minha opinião, a Intercompreensão é uma competência que se utiliza para conseguir aplicar determinadas estratégias e, em simultâneo, é uma estratégia que se poderá apreender/aprender para se ser competente a intercompreender, se é que tal termo existe.

No fundo, esta foi a sessão, pelo menos até à data, em que senti que aprendi mais em relação ao projecto e à forma como poderei implementá-lo num futuro próximo.



Reflexão 7

26/02/2003

Sessão 6

ACTO III – A Sala da Aula

Actividade: 1 – Contributo das biografias linguísticas para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos

Notas:

- Permite-nos conhecer o percurso linguístico dos alunos;
- Possibilita-nos também um conhecimento quanto à receptividade ou não dos alunos relativamente às línguas;
- Permite-nos escolher estratégias adequadas a cada aluno e ao seu perfil linguístico, com o intuito de o aproveitar melhor;
- Permite-nos, de igual modo, saber as línguas que os alunos falam, que conhecem, que reconhecem e de que já ouviram falar ou viram registadas, mas não entendem;
- (...).

Actividade: 2 – O que fazer com o material ‘Biografia Linguística’?**Notas:**

- Na aula – Debate com o intuito de levar os alunos a serem mais receptivos a outras línguas e à diferença;
 - Várias actividades de acordo com as línguas que os alunos mais conhecem, falam, já ouviram, entre outros aspectos;
 - Actividades dirigidas e personalizadas tendo em conta o perfil de cada um dos alunos, tirando proveito dos seus conhecimentos e expondo-o à turma.
 -
- Na escola – Confrontar os alunos com os perfis linguísticos de outros (cursos e níveis escolares diferentes, entre outros), verificando a sua identificação, interesse, curiosidade ou não;
 - Caso tal curiosidade e interesse não se verifiquem, deverá haver uma motivação por parte da escola e dos professores para que os alunos, mesmo que não possuam uma competência/aptidão linguística, se interessem pelo contacto.

Actividade: 3 – Vantagens da biografia linguística de um professor na aula**Notas:**

- Transferência de conhecimentos de uma língua para a outra (LM ↔ LE);
- Evolução dos conhecimentos linguísticos ao longo da vida – actualização constante desses mesmos conhecimentos devido a uma aprendizagem dinâmica e em evolução;
- Transmissão da nossa abertura, vontade e predisposição relativamente à aprendizagem de outras línguas, culturas e hábitos;
- Enriquecimento das próprias actividades didácticas, nomeadamente das que se relacionam intimamente com a Intercompreensão em acção;
- (...).



Reflexão 8

14/05/2003

Devo dizer que esta primeira aula da implementação do projecto me deixou, de certa forma, bem disposta e feliz com o resultado do nosso trabalho.

De facto, os alunos mostraram uma grande receptividade, não só em relação às línguas estrangeiras que lhes foram apresentadas (Neerlandês, Francês, Italiano e Espanhol), como também às actividades propostas, o que se verificou no empenhamento e interesse destes durante a aula. Na verdade, o factor novidade que caracterizou toda esta aula acabou por ter consequências positivas ao nível da participação dos alunos e do seu posicionamento enquanto aprendentes de língua inglesa.

Além disso, os alunos também revelaram, em termos gerais, uma aptidão para a transferência de conhecimentos de uma língua para outra, tendo inclusivamente sido capazes de, a partir da identificação de palavras semelhantes nas diversas línguas, inferir os aspectos essenciais do conteúdo do texto. Isto deveu-se, sobretudo, à identificação, por parte dos alunos, das palavras-chave do texto (semelhantes a outras línguas que os alunos já conheciam/tinham ouvido falar).

Esta transferência de conhecimentos tornou-se mais evidente quando os alunos foram confrontados com o segundo texto, onde se verificou inclusivamente o recurso da sua parte aos aspectos tratados na análise do texto em Neerlandês.

Na verdade, penso que os alunos não tiveram quaisquer dificuldades na resolução das actividades propostas, sendo que também não demonstraram qualquer renitência em ler os textos em voz alta (mesmo não dominando as línguas em questão). Isto evidencia que os alunos não revelam ter medo do erro nem do ridículo, atitude que é essencial para a aprendizagem das línguas.



Reflexão 9

16/05/2003

Ao contrário do que estávamos à espera, os alunos não foram capazes de encontrar semelhanças (ao nível da estrutura sintáctica) entre as diferentes frases. Na verdade, os alunos, influenciados pelas actividades da aula anterior, cingiram a análise destas frases a questões de conteúdo. Deste modo, tiveram bastantes dificuldades em identificar o conteúdo gramatical em questão. Esta situação deveu-se também ao facto das frases apresentadas não terem o mesmo conteúdo.

Devo dizer que me sinto um pouco destrozada, mas nem tudo está perdido, porque a estratégia preparada para a próxima aula irá com certeza atingir os objectivos propostos. Esperemos que sim!



Reflexão 10

21/05/2003

Resultou!!!

Apesar de terem levado bastante tempo a realizar as actividades, os alunos demonstraram, não só ser capazes de identificar as semelhanças ao nível da estrutura entre as diversas frases, como também (partindo do texto escrito nas três línguas já referidas) de construir correctamente frases na voz passiva. Deste modo, os alunos acederam às principais características da Voz Passiva, sem que para isso tivéssemos que explicitar os vários “constituintes” deste conteúdo.

De facto, e como pude verificar através da implementação destas duas últimas aulas, o importante é nunca desistir. A insistência é o essencial, algo que se aplica ao ensino e à apreensão e aplicação do conceito da Intercompreensão.



Reflexão 11

28/06/2003

Na passada quinta-feira, dia vinte e seis, apresentámos, eu e as minhas colegas de estágio, os nossos projectos de Investigação-Acção ao Departamento de Estudos Literários da escola (Escola Secundária Dr. Mário Sacramento).

Antes de começarmos sentia-me um pouco ansiosa, porque não sabia de que forma os meus colegas iriam reagir ao nosso trabalho, encarando-o como algo inovador ou de forma retraída e fechada.

No entanto, verifiquei que havia na ‘plateia’ muitos interessados no nosso trabalho e na Intercompreensão, encarada como algo de novo e merecedor de ser aplicado, não só na Língua Inglesa, mas também a outras línguas, tais como o Latim, o Francês e o Português.

Deste modo, acabei a minha apresentação com um contentamento difícil de explicar, porque me senti bem em ter partilhado algo de novo com os meus colegas de departamento, bem como em ter revelado, de certo modo, os meus conhecimentos acerca do assunto, o que, aliás, deverá ser um dos objectivos de toda a aprendizagem (a partilha), incluindo a das línguas e das culturas.

4.4. Caderno JO

4.4.1. Grelha das actividades

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas				
Sessão	Módulo	Cena	Actividade (instrução)	Data
2	1	3	1) Análise de dados	09/01/03
	2	1	1) Comentário de uma expressão	
	3	1	1) Comentário e análise de uma expressão	
	4	3	1) Identificação da língua na qual se encontrava escrito um texto bem como da mensagem que este veiculava.	
3	1	4	4) Identificação das funções das línguas na vida dos sujeitos e das sociedades.	16/01/03
	2	4	1) Identificação do perfil do comunicador intercultural.	
	3	1	2) Identificação das semelhanças e diferenças entre as línguas.	
	4	1	3) Importância da leitura para a compreensão escrita.	
ACTO II – O sujeito e as línguas				
4	1	4	1) Identificação das estratégias de comunicação e/ou aprendizagem utilizadas em contextos plurilingues.	30/01/03
	1	4	2) Explicitação do conceito de intercompreensão, salientando a sua importância para o diálogo com o Outro.	
	2	4	1) Listagem das dificuldades de intercomunicação dos intervenientes num chat.	
	2	4	2) Listagem das estratégias que permitiriam superar as dificuldades.	
5	3	3	3) Reflexão sobre a “inter-consciencialização” linguística.	06/02/03
	4	3	1) Listagem das estratégias utilizadas em aulas de LM e LE para desenvolver as competências de leitura e compreensão de textos.	
	4	3	2) Comentário acerca da importância da transferência de competências e estratégias no âmbito da leitura e compreensão de textos escritos.	
ACTO III – A sala de aula				
6	1	4	1) Importância da biografia linguística para o conhecimento dos perfis linguísticos dos alunos.	26/02/03
	1	4	2) Quais as potencialidades da biografia linguística.	

4.4.2. Reflexões



Reflexão 1

10/10/2002

Reflexão sobre a Entrevista Inicial

Iniciámos hoje a nossa participação no projecto Intercompreensão em contextos de formação inicial: um estudo sobre práticas e diálogos de professores de línguas com a realização de uma entrevista onde se pretendia efectuar uma caracterização inicial das professoras estagiárias.

Inicialmente, pensei que esta seria apenas mais uma entrevista na qual me seriam feitas perguntas com um carácter demasiado teórico e geral que dificilmente motivariam a minha reflexão. Devo, antes de mais, referir que a ideia de partir dos diários de bordo foi bastante positiva pois permitiu-me relembrear passagens do meu diário que já havia esquecido, e foi particularmente gratificante estabelecer um paralelo entre um passado e um presente que não se encontram muito distanciados no tempo.

Falámos essencialmente da minha concepção do que é ser professor, e da forma como o docente de hoje encara a necessidade de promover uma educação multicultural na escola. Relembrei o modo como progressivamente fui reformulando a minha concepção acerca do que era ser professor, e da importância da diversidade linguística e cultural no processo de ensino/aprendizagem. Verifiquei que só agora muitas das coisas que escrevi há largos meses atrás começam a fazer verdadeiramente sentido para mim. Comecei a construir mentalmente um cenário que agora se vai montando e, em alguns casos, desmontando peça por peça a cada dia que passa, e nos confrontamos com realidades ao nível da escola e da sala de aula completamente distintas.

Nesta entrevista esbocei também uma pequena definição de intercompreensão, contudo as dúvidas nesta área são ainda bastante significativas o que faz aumentar proporcionalmente a vontade de descobrir e aprender mais sobre este assunto. A intercompreensão surge para mim como um ponto de partida para desenvolvermos projectos e actividades que permitirão solucionar problemas a vários níveis. Todavia, a dúvida persiste e a vontade de a solucionar também.



Reflexão 2

06/11/2002

Sessão 1

No passado dia seis de Novembro realizámos a primeira sessão deste projecto, na qual contactámos mais directamente com as linhas orientadoras do mesmo e com as actividades que teremos que desenvolver ao longo das várias sessões. Uma vez que já tínhamos trabalhado anteriormente em algumas das actividades propostas para os quatro módulos, foi mais fácil para mim entender o tipo de trabalho que era de nós esperado.

Todavia, apercebi-me igualmente de que, se por um lado vamos ter a oportunidade de enriquecer os nossos conhecimentos acerca de um domínio até agora pouco estudado, vai-nos ser exigido tempo, trabalho e dedicação a um determinado nível que não sei se conseguiremos atingir. A temática deste projecto é sem dúvida muito interessante e pode revelar-se bastante profícua se dispusermos de disponibilidade para a tratar e aprofundar devidamente. A necessidade de transpormos a intercompreensão para o espaço de sala de aula torna-se ainda mais evidente quando encontramos nas nossas turmas educandos que evidenciam mais facilidades na aprendizagem de uma língua do que outra. É necessário quer nos socorramos das estratégias mais eficazes para motivar e proporcionar a esses alunos uma aprendizagem com resultados positivos na aprendizagem de línguas. Deste modo, receio que a necessidade de cumprir datas e de fabricar, por vezes sob grande pressão, textos que nos poderiam ser muito úteis em situação real de sala de aula, condicione o meu desempenho e não me permita “colher todos os frutos” desta experiência.



Reflexão 3

09/01/2003

Sessão 2

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

Na segunda sessão dedicada à nossa formação acerca da temática da Intercompreensão, tivemos a oportunidade de começar a contactar, através da realização de algumas actividades, com os materiais que vão servir de base para aprofundarmos os nossos conhecimentos acerca do supracitado tema. Nesta sessão, tal como na seguinte, vamos trabalhar apenas com o primeiro acto de cada um dos quatro módulos intitulado O Mundo das Línguas e das Culturas, sendo que realizaremos uma actividade correspondente a cada acto. No fundo, as actividades que vamos efectuar ao longo destas duas sessões vão-nos permitir contactar com a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e, consequentemente, com a crescente e urgente necessidade de a preservar. Por outro lado, a realização destas actividades vai-nos, gradualmente, sensibilizando para as características e postura que o sujeito deve adoptar não só face à sua LM mas também as LE(s), factor este que é essencial quando recorremos à Intercompreensão, pois só é possível e profícuo utilizarmos a mesma se adoptarmos uma atitude de abertura face ao outro, à sua especificidade linguístico – cultural, enfim à sua diferença.

Deste modo, a primeira actividade que realizei foi a número um da cena três do primeiro módulo, na qual era pedido que observássemos, em primeiro lugar, um quadro representativo das línguas mais faladas do mundo e, posteriormente, que inventariássemos os factores que contribuem para que isso se verifique. Efectivamente, podíamos constatar que a língua mais falada do mundo era o mandarim chinês algo que à partida poderia parecer estranho. Contudo, este facto justifica-se não só pelo elevado número de habitantes que reside na China mas também pelo aumento do volume de negócios e trocas comerciais que se tem vindo a verificar com este

país nos últimos anos. No que diz respeito às outras línguas, deparamo-nos, não estranhamente, com o inglês ocupando o segundo lugar neste quadro, não só devido ao elevado número de comunidades fora do Reino Unido e Estados Unidos da América cuja língua oficial é o inglês mas também pelo facto desta ser considerada como língua franca. Relativamente às outras línguas, surge-nos ainda o espanhol ou o português que continuam a ser falados por uma percentagem considerável de indivíduos, algo que é, indubitavelmente, um legado do passado ligado aos descobrimentos e à colonialização. Ainda na tabela surgem-nos alguns países Árabes, devido provavelmente à elevada taxa de densidade populacional e alguns países como a Alemanha ou a França que mantêm relações comerciais muito significativas com outras nações.

Após a realização desta actividade, e com o intuito de dar seguimento à mesma, realizei a primeira actividade da cena um, do terceiro módulo, na qual era pedido que a partir da leitura de um texto identificasse a metáfora à qual os autores recorreram para definir língua bem como era pedido que emitisse a minha opinião acerca da imagem escolhida. De facto, a metáfora utilizada foi a comparação de uma língua a uma cidade velha. Normalmente, ao olharmos para a arquitectura de uma cidade velha não encontramos muita simetria no que diz respeito à organização do espaço. Pelo contrário, o que nos salta à vista é uma amálgama caótica de prédios com dimensões substancialmente diferentes e cuja traça arquitectónica obedece, quando obedece, a estilos muito distintos. É esta ideia de assimetria e irregularidade que os autores pretendem associar à definição de língua. Tal como uma velha cidade, a língua funciona como um sistema, onde evidentemente se estabelecem e cumprem regras, mas que é igualmente caracterizado por uma grande heterogeneidade. Na velha cidade verifica-se a assimetria ao nível dos estilos arquitectónicos, contudo existe certamente um conjunto de regras universais para todos os cidadãos que habitam aquele espaço que regula e permite a convivência entre todos. Na língua enquanto sistema verificamos o mesmo, pois para que esta seja falada e escrita deve que existir um conjunto de regras, comuns a todos os falantes e que permitam a comunicação. Todavia, esta última não é espartilhada pelas regras, uma vez que existe sempre a possibilidade dos falantes, que são diferentes entre si, imprimirem um cunho pessoal à língua, adaptando-a ao meio em que se inserem e às suas necessidades. Só assim pudemos explicar que uma mesma língua assuma inúmeras variantes como é, por exemplo, o caso do português.

Ainda nesta sessão tive oportunidade de realizar a primeira actividade da cena 1, acto 1, do módulo 2, que me permitiu reflectir acerca do conceito de comunicação e da forma como este poderia ser um meio de vencer distâncias entre os indivíduos. Por vezes, a ideia de comunicação é de tal modo deturpada que o que acaba por ocorrer é uma mera exposição de informação por parte de um locutor que na realidade não se preocupa com o outro e, mais especificamente, com a compreensão por parte deste da mensagem transmitida. Comunicar, como nos diz Irene da Fonseca, não é transmitir informação, este acto implica sempre a existência de um diálogo entre dois ou mais locutores em que existe uma preocupação constante em fazer com que a mensagem

seja decodificada e entendida por todos os intervenientes no acto. Quando isto não se verifica, ocorrem as falhas de comunicação, que podem estar na origem de equívocos e conflitos bastante graves. Num sentido mais lato, esta ideia de comunicação ajuda também a criar e a fortalecer uma comunidade, que tem como uma das principais característica a partilha de um código de comunicação, ou seja de uma língua, que aqueles que pertencem verdadeiramente à comunidade conhecem e utilizam para comunica. É igualmente através deste código que se vão veicular valores, ideologias, modos de pensar e de agir, que funcionam igualmente como elos fortificadores de uma comunidade enquanto tal. Deste modo, o domínio do código inerente a uma sociedade pode, como diz a autora, ajudar a superar obstáculos e a vencer distâncias, pois facilita a integração dos indivíduos na mesma.

Neste sentido, penso que a intercompreensão é fundamental pois invoca e possibilita um conhecimento mais abrangente de um número variado de línguas e, para além disso, permite que numa situação em que nenhum dos falantes conheça o código em que cada um comunica, estes recorram a uma terceira língua para estabelecerem comunicação entre si.

E foi precisamente com este intuito que terminei esta sessão por resolver a primeira actividade da cena 3 do quarto módulo. Imaginando que eu sendo portuguesa tentava entrar em contacto com um russo, contudo nenhum de nos conhecia a língua um do outro, será que se o indivíduo russo me apresentasse o texto em neerlandês, que continha a mensagem que ele me pretendia transmitir, eu seria de o compreender? Efectivamente fui capaz de identificar a língua na qual estava escrito o texto, porém demorei algum tempo a fazê-lo, tempo este que se prolongou quando se tratou da identificação do assunto do mesmo que acabei por perceber que estava relacionado com a identificação da composição e das funções do comité da União Europeia. No fundo, fiz-me valer de um processo de identificação de semelhanças entre os vocábulos e a estrutura frásica de várias línguas, nomeadamente o português, inglês e o alemão, para retirar todas estas conclusões, sendo que a existência de algumas datas e números também facilitou a minha tarefa.



Reflexão 4

16/01/2003

Sessão 3

ACTO I – O mundo das línguas e das culturas

No decorrer desta sessão tivemos a oportunidade de aprofundar um pouco mais o nosso conhecimento acerca das funções e consequente importância que as línguas desempenhem não só para os sujeitos mas para o desenvolvimento do mundo em geral. Deste modo, e após a leitura de alguns textos, foi possível enumerar e reflectir acerca das diversas funções que as línguas desempenham, sendo que em primeiro lugar podemos afirmar que a língua que falamos e que escrevemos é, sem dúvida, uma expressão daquilo que somos, que aprendemos, logo a nossa língua é também um veículo transmissor de cultura. Efectivamente, é através desta que

percebemos o mundo, pois a semântica implícita em cada língua é extremamente complexa e própria de cada sistema linguístico. As palavras que utilizamos para comunicar com o outro, para assimilar e transmitir informação embora tenham uma tradução em todas as línguas podem não transmitir a sua verdadeira significação de idioma para idioma. Por outro lado, cada língua dá um contributo muito especial ao enriquecimento do património mundial pois é um exemplo da heterogeneidade de povos, culturas e mentalidades que povoam o nosso planeta. Outra das funções das línguas é permitir aos indivíduos comunicar com outros povos e culturas conferindo-lhe a oportunidade de se expressar numa língua que não a materna. As línguas assumem ainda uma importância extrema pois permitem ainda um acesso mais facilitado às inovações ao nível da tecnologia. As línguas permitem ainda que cada um desenvolva uma consciência de ser um cidadão do mundo uma vez que saber muitas línguas contribui para que, por um lado, conheçamos melhor o outro e, por outro lado, nos sintamos mais próximos dele e nos tornemos “muitas vezes homem”. Todavia, para que um indivíduo se possa assumir como um comunicador intercultural tem que desenvolver algumas características essenciais ao desempenho desta função. Em primeiro lugar o sujeito não deve ser purista face à sua LM, ou seja, o comunicador intercultural deve ter consciência de que nenhuma língua assume mais importância do que outra, uma vez que cada idioma é um sistema que veicula muito mais do que palavras, veicula ideias, valores, princípios, enfim toda uma cultura. É um símbolo do passado, de tudo aquilo que permitiu o surgimento de um povo e é um excelente meio de verificar as transformações sofridas pelo mesmo ao longo dos tempos. O comunicador intercultural deve desenvolver assim a consciência da importância das línguas para permitir que se estabeleça uma comunicação inter povos. Deste modo, o sujeito tem que desenvolver uma atitude de abertura face ao outro e à sua diferença. O comunicador intercultural tem que compreender que a diferença do outro não é, ou não poderá ser encarada como, uma marca da sua inferioridade mas sim como algo inerente à sua própria identidade, e que contribuirá para o seu enriquecimento e desenvolvimento enquanto cidadão do mundo. Para além destes aspectos, outra das características do comunicador intercultural é a confiança em si próprio e na sua capacidade de comunicar com pessoas com “backgrounds” culturais bastante distintos do seu. O indivíduo tem que acreditar que é capaz de ultrapassar as dificuldades inerentes a este tipo de comunicação e que surgem pelo desconhecimento de aspectos ligados à língua, em particular, ou à cultura, em geral. O comunicador intercultural tem que ser capaz de mobilizar diferentes processos com o intuito de ultrapassar as barreiras com as quais se depara. Em suma, podemos dizer que uma das principais características deste tipo de comunicador é a vontade de aprender e contactar com outras línguas e culturas e, podemos mesmo afirmar, de partir em busca desse conhecimento, não assumindo uma postura de passividade, esperando que o outro venha até ele.

A última actividade que realizei nesta sessão foi talvez aquela que mais despertou a minha curiosidade pois para além daquilo que me era pedido, comentar as relações entre o modo de abordar a leitura e o desenvolvimento de competências de compreensão escrita, tentei ainda estabelecer uma relação com o conceito de intercompreensão. Ler ultrapassa em larga escala a

simples actividade de unir sílabas de modo a formar palavras, que por sua vez darão origem a frases que, certamente, farão parte de um texto. Ler implica compreender, a verdadeira leitura só ocorre quando compreendemos aquilo que lemos, ou seja, quando somos capazes de decifrar não só o sentido explícito mas também o(s) sentido(s) implícito(s) de um texto. A verdadeira leitura é uma fonte de aprendizagem e de enriquecimento pessoal, uma vez que nos permite aceder a realidades diferentes da nossa, permitindo-nos um maior conhecimento do outro. Todavia, a leitura pode ser igualmente uma fonte de enganos quando a mensagem não é correctamente compreendida, podendo originar situações que vão desde o cómico ou caricato até ao conflito grave. No entanto, considero que nestas situações o recurso à intercompreensão poderá ser bastante profícuo e, evidentemente, o sujeito que detiver um maior conhecimento acerca de diferentes línguas estará numa situação vantajosa para solucionar e ultrapassar os obstáculos com que se depara.



Reflexão 5

30/01/2003

Sessão 4

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

Na sessão que decorreu hoje bem como na próxima iremos ter a oportunidade de contactar com o Acto II de cada módulo intitulado O sujeito e as línguas. Neste sentido, vamos ter oportunidade de consultar documentos que nos transmitem a opinião de vários indivíduos acerca do seu contacto e aprendizagem de outras línguas. Este acaba por ser um passo decisivo na definição de intercompreensão, pois teremos a oportunidade de verificar como é que os sujeitos se fizeram valer da mesma, ou dos inúmeros recursos que esta coloca ao dispor dos falantes, no processo de aprendizagem de outras línguas ou no contacto com indivíduos de outros países.

Efectivamente, uma das estratégias utilizadas que os sujeitos entrevistados referiram com maior frequência no que diz respeito à aprendizagem ou descodificação de mensagens em LE(s) foi o estabelecimento de semelhanças não só com a LM mas também com algumas LE que dominavam. No fundo, o sujeito tenta primeiramente esgotar todas as hipóteses de comparação com a LM e só posteriormente recorre a outras línguas. Outra estratégia utilizada pelos locutores prende-se com a necessidade que o falante tem de conhecer não só a língua enquanto sistema mas também a língua enquanto meio transmissor de cultura. Ao conhecimento de uma língua está subjacente o de uma cultura, algo que nos permite muitas vezes aceder ao significado de palavras ou de expressões, como é o caso dos provérbios. Alguns sujeitos afirmam que neste sentido é fundamental algum tempo de exposição à língua para que possamos aceder a determinado tipo de informação. Por fim, muitos entrevistados referem ainda aquele que, na minha opinião, é o princípio base inerente à viabilização da intercompreensão quer enquanto competência quer enquanto estratégia, a abertura do eu face à diversidade do outro. No fundo, o recurso à intercompreensão só será totalmente eficaz se se verificar um esforço do indivíduo em compreender o outro. Neste sentido, reflectindo sobre o que mencionei anteriormente, a

intercompreensão acaba por ser uma “ferramenta” da qual podemos e devemos servir-nos sempre que numa situação, oral ou escrita, tentamos aceder ao significado de alguma palavra ou frase. Se imaginarmos uma situação de diálogo, o recurso à intercompreensão fará com que todos os intervenientes no mesmo se esforcem não só por se fazer entender mas também por compreender aquilo que lhes é dito, fazendo com que todos se sintam implicados num processo de compreensão mútua, no qual não é possível assumir uma posição passiva.

Deste modo, com o intuito de corroborar ou aquilo que tínhamos constatado anteriormente, realizei as actividades 1 e 2, da cena 4, do segundo módulo. Aqui deparei-me com uma situação de comunicação intercultural onde pude observar o comportamento de interlocutores de diferentes nacionalidades numa conversação estabelecida num Chat, podendo deste modo reflectir igualmente acerca do meu comportamento se confrontada com uma situação idêntica. Penso que a maior dificuldade que iria sentir seria manter-me fiel ao princípio de que só poderia comunicar utilizando a minha LM, uma vez que na maioria das vezes quando nos apercebemos de que o Outro sente dificuldades em nos compreender, temos tendência a recorrer a outra língua que consideramos ser mais universal. Contudo, aquilo que me parece realmente pertinente neste Chat é precisamente fazer com que todos os falantes, a partir dos conhecimentos que possuem das línguas acedam à mensagem transmitida. Assim algumas das estratégias às quais os locutores poderiam recorrer para superar as dificuldades sentidas passam, por um lado, pela atitude de abertura face ao Outro e pelo conhecimento da cultura dos intervenientes no Chat e, por outro lado, pelo recurso à comparação linguística, ao estabelecimento de uma relação de proximidade / distância da língua linguística ou ao processo de tentativa, erro, tentativa que obriga a uma reformulação constante, entre muitos outros processos.

Reflexão sobre a Intercompreensão

Entendo a intercompreensão como o conjunto de processos que estão ao dispor do comunicador, que lhe permitem fazer-se entender e, simultaneamente, compreender o Outro. Por outras palavras, a intercompreensão, ou mais concretamente os processos que esta encerra em si, permite superar obstáculos e impedir a incompreensão entre dois ou mais sujeitos numa situação de comunicação.

A intercompreensão tem sempre como princípio subjacente uma atitude de abertura e de flexibilidade para com a diversidade e a diferença do outro. O sujeito tem que ter consciência do Outro e da sua diferença para se poder predispor a compreendê-lo e a comunicar com ele. Todavia, penso que a intercompreensão implica que o sujeito esteja consciente das estratégias que tem à sua disposição para superar os supracitados obstáculos, de entre as estratégias podemos destacar a comparação linguística, a consciência de que podemos recorrer ao repertório linguístico que possuímos, o estabelecimento das semelhanças e diferenças entre os diferentes sistemas linguísticos, a reflexão linguística ou o recurso ao processo tentativa – erro – tentativa, ou seja, a percepção do erro como uma etapa fundamental do processo de aprendizagem e descodificação de uma língua desconhecida



Reflexão 6

06/02/2003

Sessão 5

ACTO II – O Sujeito e as Línguas

Tal como havia referido anteriormente nesta sessão debruçámo-nos ainda sobre o Acto II de cada módulo, cujo objectivo final era permitir-nos um maior contacto com diversos tipos de interlocutores, de modo a estudarmos a percepção que estes têm da necessidade de aprendizagem de outras línguas e, conseqüentemente, o contacto com o outro, com a sua diferença e com a diversidade cultural.

Deste modo, não devemos descurar de forma alguma a importância vital que quer a LM quer as LEs assumem no desenvolvimento de uma competência metalinguística. É através da LM que apreendemos a ideia de que uma língua é um sistema de regras, que muitas vezes são iguais de língua para língua mas que por vezes também podem diferir consideravelmente. Assim se justifica que uma das estratégias utilizadas com mais frequência pelos interlocutores para decodificar as mensagens seja o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre a LM e as LEs. Todavia, também é um facto que muitas vezes só reflectimos acerca da LM aquando da aprendizagem ou contacto com outras línguas. O facto de a dominarmos com facilidade faz com que as mensagens se processem automaticamente não sendo necessário reflectir antes de as emitir, contudo no que toca a uma LE quando iniciamos a sua aprendizagem sentimos necessidade de conhecer as regras do seu funcionamento com medo de não sermos capazes de nos expressar correctamente (aumenta o medo da incompreensão). Assim ao compararmos as línguas estamos também a reflectir sobre elas.

Nesta sessão tivemos igualmente a oportunidade de reflectir um pouco mais acerca do modo como é abordada a leitura e a compreensão de textos escritos nas aulas de línguas, bem como nos consciencializámos mais acerca do papel que a intercompreensão pode desempenhar nesse processo. Efectivamente, aquando da leitura de textos numa aula de LE ou até mesmo numa aula de LM os educandos deparam-se frequentemente com obstáculos no que diz respeito à decodificação dos sentidos de algumas palavras ou até mesmo de frases completas. Neste sentido, a intercompreensão coloca ao dispor do indivíduo uma série de processos que permitem aceder ao sentido dos vocábulos, entre os quais podemos destacar: inferências através do título ou de imagens, comparação com a LM, formação de campos lexicais, transportar a palavra para uma expressão ou contexto diferente ou, por exemplo, confrontação com sinónimos e antónimos. De facto, o que os alunos necessitam muitas vezes é de uma sistematização dos conhecimentos, com a consciência sempre desperta para que todos os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados e aprofundados em aprendizagens futuras de outras línguas.

Neste momento do nosso percurso formativo acerca da intercompreensão considero que será talvez pertinente reflectir sobre todo este processo e, mais concretamente, sobre aquilo que entendo, agora, como sendo intercompreensão.

Intercompreensão, competência? Ou estratégia?

Na minha opinião a intercompreensão pode desempenhar as duas funções, dependendo efectivamente da perspectiva do utilizador e do fim para que a utiliza. Enquanto professor considero que a intercompreensão é uma estratégia pois, no fundo, funciona como um meio que nos permite atingir um fim. Tendo em conta todo o tipo de problemas com que os alunos se deparam na aprendizagem das línguas e que, frequentemente, se relaciona com a incompreensão da mensagem veiculada, a intercompreensão é uma estratégia em si, uma vez que coloca ao dispor de indivíduo um conjunto de processos muito diversos que permitem cumprir os objectivos propostos, ou seja, aceder ao sentido de uma mensagem. E é precisamente acerca dos diferentes processos que estão ao nosso dispor que temos vindo a tratar em algumas sessões de modo a que possamos, a curto prazo, implementar eficazmente o nosso projecto de investigação-acção e, a longo prazo, que possamos recorrer à intercompreensão para solucionar alguns problemas que surgem na aprendizagem das línguas. Todavia, considero que na perspectiva do professor a intercompreensão não é somente uma estratégia, aliás esta é-o apenas numa segunda fase, pois inicialmente qualquer professor é também um formando e como tal tem que receber informação e formação acerca das potencialidades da intercompreensão e dos recursos que esta coloca ao dispor de cada um. Deste modo, considero que as actividades que desenvolvemos e, principalmente, a discussão que incrementámos ao longo destas sessões foi fulcral para nos permitir um melhor auto conhecimento enquanto sujeitos falantes. Qualquer docente que pretende implementar em sala de aula actividades que apelem ao recurso à intercompreensão, deve antes de mais fazer uma auto análise da forma como se posiciona em relação à aprendizagem de línguas, que ultrapassa em muito o número restrito daquelas que lecciona, e da importância que estas podem ter na sua aula. O professor tem que ser o primeiro a promover uma atitude de abertura face à diversidade linguístico - cultural demonstrando que esta é uma mais valia para o processo de formação do indivíduo. Como tal a intercompreensão desempenha o papel de competência que deve ser trabalhada, desenvolvida e adquirida para que possa ser utilizada enquanto estratégia. Porém, enquanto competência considero que a intercompreensão não subsiste sozinha e tem que ser acompanhada pelo desenvolvimento e recurso a outras competências como é o caso da competência metalinguística e linguística, da competência estratégica e de aprendizagem que funcionam em parceria com a competência de intercompreensão, a qual está em constante maturação e mutação, não devendo, portanto, ser considerada como um dado adquirido, uma vez que depende também muito da experiência e vivência pessoal de cada indivíduo ao longo da vida.

Reflectindo agora na perspectiva do educando, e corroborando um pouco aquilo que referi anteriormente, considero que a intercompreensão deve ser entendida como uma competência a

desenvolver, a qual, posteriormente, se transformará numa estratégia ao dispor do indivíduo que lhe permita ultrapassar obstáculos e solucionar situações de incompreensão.



Reflexão 7

26/02/2003

Sessão 6

ACTO III – A sala de Aula

Tendo em conta que esta foi a última sessão correspondente à nossa formação inicial acerca da intercompreensão tivemos oportunidade de trabalhar com alguns materiais utilizados anteriormente em sala de aula com o intuito de incrementar o recurso à intercompreensão.

Para além destes materiais, que nos poderão ser úteis na preparação do nosso projecto de investigação-acção, contactámos ainda com algo que, até ao momento, ainda não tínhamos tratado, a biografia linguística de um indivíduo. No caso particular dos educandos, ao conhecermos a sua biografia linguística, ficamos também a saber mais acerca da sua experiência de vida, nomeadamente, locais por onde passou ou o modo como aprendeu determinadas línguas e contactou com outros indivíduos, entre outros aspectos. Este facto permitir-nos-á rentabilizar todos os conhecimentos adquiridos pelos educandos, recorrendo sempre que possível e de uma forma mais profícua e rentável aos mesmos. Para além deste aspecto, através da biografia linguística de um aluno é-nos possível delinear a sua atitude e os valores que veicula face ao Outro e à sua diferença, permitindo fazer um trabalho de sensibilização mais adequado às necessidades dos alunos. Todavia, não é apenas necessário realizar a biografia linguística dos educandos mas afigura-se essencial realizar também a dos docentes, uma vez que a sua experiência e vivência demonstra ser igualmente essencial para se poder recorrer à intercompreensão na sala de aula. Deste modo, o professor pode não só mobilizar e rentabilizar os reportórios verbais anteriormente adquiridos mas pode igualmente iniciar a aprendizagem de novas línguas, pois desta forma poderá usufruir mais plenamente dos recursos que a intercompreensão coloca ao seu dispor.

Enquanto professora de línguas considero que é essencial desenvolver uma atitude de abertura face ao outro que não pode passar pela adopção de uma postura de passividade, aguardando que seja o outro a dar o primeiro passo. O professor de línguas não é aquele que domina apenas os idiomas que lecciona, pelo contrário é aquele que se preocupa em aprender mais também com o intuito de conhecer melhor o seu próprio mundo. Porém não é suficiente remetermo-nos apenas às palavras e devemos transpor para os nossos actos os princípios que defendemos, demonstrando aos alunos que é possível e fundamental rentabilizar as aprendizagens e desenvolver uma postura de busca constante pelo conhecimento. Neste sentido, a intercompreensão pode ser fundamental, por um lado, porque nos educa e encaminha para assumirmos a postura de que falei anteriormente e, por outro lado, porque permite demonstrar como é possível transpor para a prática tudo o que defendemos na teoria.

Anexo B – 5

Relatório Individual

5.0.	Guião do relatório.....	369
5.1.	Relatório AL	371
5.2.	Relatório CL	379
5.3.	Relatório ES	383
5.4.	Relatório JO	387

Guião de Auto-Avaliação do Projecto de Investigação-Acção sobre *Intercompreensão*
Parte Individual do Relatório Final

Com este relatório pretende-se que reflecta sobre a importância do projecto que desenvolveu com os seus alunos e colegas sobre a noção de *Intercompreensão*, avaliando o seu contributo para a sua formação profissional como professora de línguas, nas suas diferentes dimensões.

Parte I – Eu e o Mundo das Línguas e das Culturas

Qual a relevância deste projecto para a sua relação com os outros, com as línguas e as culturas?

Parte II – Eu e a Profissão de Professora de Línguas

Reflecta sobre a concepção que tinha de si como professora de línguas no início da sua Prática Pedagógica e confronte-a com a sua actual concepção sobre a profissão. Em que medida houve alterações?

Em que medida se sente identificada com o perfil de professor de línguas subjacente a todo o processo de formação em que esteve envolvida? Que dificuldades sentiu e sente a esse propósito?

Em que medida este projecto sobre a *Intercompreensão* a ajudou a formar-se como professora de línguas?

Parte III – Eu, a Escola e o Sistema Educativo

Como foi a sua integração na escola e no Sistema Educativo? Quais os factores facilitadores dessa integração? Explique a sua resposta. Qual o papel do projecto nessa integração?

Que limitações encontrou no desenvolvimento do projecto sobre a *Intercompreensão* na escola e na sala de aula? E que facilitadores?

Parte IV – Eu e a Formação

Que balanço faz da formação inicial recebida (desde o início da licenciatura)? Que finalidades deve privilegiar um curriculum de formação inicial de professores de línguas? Que estratégias/metodologias usar para as atingir? Qual deve ser o papel da intercompreensão nesse percurso? Que condições devem ser criadas ao nível da formação inicial de professores de línguas para o tratamento didáctico da *Intercompreensão*? E ao nível da formação contínua?

Parte V – Eu e a Construção de Conhecimento sobre a *Intercompreensão*

O que é para si a *Intercompreensão*? Que balanço faz do processo de construção de conhecimento didáctico sobre esta noção? Se estivesse agora a iniciar este projecto, como gostaria que ele tivesse decorrido? Justifique a sua resposta.

5.1. Relatório AL

Parte I – Eu e o Mundo das Línguas e das Culturas

Antes de mais nada, este projecto (sobretudo através do percurso de formação) fez-me contactar de uma forma mais sistemática e consciente com a diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo de hoje. De facto, quanto mais actividades fizemos e mais reflectirmos acerca do assunto, mais sensível ficamos em relação a ele. Desta forma, sinto que através deste projecto me tornei numa pessoa (e professora) muito mais atenta às realidades que nos rodeiam e, porventura, muito mais aberta e curiosa relativamente ao Outro.

Embora a vontade de participar em comunicações interculturais tenha estado sempre presente (desde sempre manifestei uma tendência para contactar com pessoas de outros países, que falem outras línguas), agora, para além desta minha predisposição “natural”, existe também a consciência das necessidades a elas inerentes.

Estou então, porventura, mais sensível a esta problemática e mais curiosa relativamente às outras línguas, culturas. De facto, depois de ter trabalhado com os alunos textos em diversas línguas (Neerlandês, Francês, Italiano e Espanhol) e de verificarmos as semelhanças que se estabelecem entre elas, a aprendizagem de novas línguas afigura-se como algo bem mais “simples” do que aquilo que à partida poderíamos pensar. Na verdade, ainda que não detenha um conhecimento minimamente razoável do Neerlandês já consigo neste momento identificar palavras semelhantes com o Português ou o Inglês e extrair algum sentido de textos escritos nessa língua.

Por outro lado, o facto de ter trabalhado o Italiano e ter constatado que a minha compreensão oral nesta língua é bem mais eficiente do que a compreensão escrita, fez-me ficar com uma vontade enorme de ir até Itália e passar uns dias ou umas semanas a ouvir e a aprender italiano.

Enfim, penso que este projecto me fez aumentar a vontade de conhecer outros países, aprender outras línguas e contactar com outras realidades.

Parte II – Eu e a Profissão de Professora de Línguas

Tendo em consideração que já tínhamos tido alguma formação nesta área antes de iniciarmos a prática pedagógica, devo dizer que já vinha, de certa forma, alertada para os objectivos inerentes à profissão de uma professora de línguas. Na verdade, já tínhamos reflectido um pouco acerca da necessidade de ultrapassar a visão estereotipada do professor como transmissor de conhecimentos e os objectivos redutores do ensino de línguas que diziam unicamente respeito ao ensino-aprendizagem da língua, das suas regras.

Assim, em Setembro de 2002 cheguei à escola preparada para enfrentar o desafio que me havia sido lançado e pôr em prática as teorias desenvolvidas no ano anterior. No entanto, o contacto directo com a realidade (nomeadamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos)

acabaram por me fazer, de certo modo, distanciar dos meus objectivos. Acabei por me tornar num “mestre-de-obras” preocupado em colmatar o mais rápida e eficazmente possível as lacunas verificadas ao nível da “construção da casa” (alunos). No fundo, e não obstante lutassem contra isso diariamente, acabei por me transformar numa professora algo “purista” em relação às línguas que estava a ensinar e extremamente metalinguística na abordagem que fazia da língua (procurando, portanto, desenvolver a competência linguística dos meus alunos e não a sua capacidade de intervir eficazmente em situações de comunicação).

Quando iniciei o percurso de formação apercebi-me disso. Até àquele momento não tinha sido capaz de actualizar os conhecimentos que adquiri em Educação em Línguas (salvo raras excepções). Poucas foram, com efeito, as situações em que procurei chamar a atenção dos alunos para a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje e para a necessidade (e vantagens) de relacionar a aprendizagem da língua em questão com outras línguas.

A verdade é que eu não estava ainda na posse dos conhecimentos mínimos necessários para o fazer. Embora estivesse sensibilizada para a necessidade de desenvolver nos alunos a chamada competência plurilingue, eu não sabia exactamente como fazê-lo.

Neste momento, muito mais segura quanto à praticabilidade das actividades de intercompreensão, penso que se deu sobretudo uma alteração nos meus objectivos enquanto professora de línguas. Considero que na base de qualquer acção do professor deve estar a finalidade de desenvolver nos alunos atitudes/valores/comportamentos favoráveis ao relacionamento com o Outro, as quais juntamente com o desenvolvimento de actividades e estratégias específicas permitirão ao aluno apropriar-se dos conhecimentos e competências necessárias para participar eficazmente em situações de comunicação que são interculturais. Desta forma, estamos, então, a preparar o aluno de hoje (professor, engenheiro, contabilista ... de amanhã) para resolver as situações com as quais se irá deparar diariamente.

Em relação ao perfil de professor de línguas subjacente a todo o processo de formação em que participei, considero que este se encontra completamente adequado à realidade em que vivemos e que, por conseguinte, deverá ser desenvolvido por todos aqueles que exercem a profissão.

Se tivermos em conta o facto de que as nossas escolas e as nossas turmas são cada vez mais o reflexo do mundo em que vivemos, caracterizado pela diversidade, diferença, heterogeneidade, então o desenvolvimento, por parte do professor, das competências e conhecimentos inerentes a este perfil tornam-se uma urgência. É, por conseguinte, necessário que o professor desenvolva atitudes de respeito, tolerância e abertura face à diferença (para que possa posteriormente desenvolvê-las nos seus alunos), que procure desenvolver a sua competência linguística, a sua capacidade de interrelacionar os conhecimentos que possui, estabelecer pontes entre as línguas e as culturas, aproveitar em sala de aula as competências linguístico-comunicativas e de aprendizagem dos seus alunos, entre outros aspectos.

O desenvolvimento de um perfil deste género apresenta-se, porventura, como algo difícil de concretizar. Na verdade, falar destes aspectos em teoria é relativamente fácil mas aplicá-los na

prática é sempre substancialmente diferente. Como, por exemplo, promover atitudes de respeito em relação ao Outro em sala de aula quando a turma se comporta invariavelmente da mesma maneira em relação a um ou dois colegas. Passei por esta experiência este ano – na minha turma de português – e devo dizer que foi particularmente difícil fazer com que os alunos respeitassem as colegas em questão. No entanto, no final do ano eram já visíveis os progressos a este nível.

Voltemos, no entanto, ao perfil do professor de línguas em geral. As principais dificuldades que senti não se situaram no domínio das atitudes, valores e comportamentos em relação à diferença, mas sim no desenvolvimento de competências que me permitissem articular em sala de aula os conhecimentos adquiridos. De facto, tive algumas dificuldades em elaborar actividades e estratégias que me permitissem concretizar o que tinha aprendido. Este tipo de actividades exige, por parte do professor, um bom conhecimento cultural e linguístico e, sobretudo, uma competência estratégica (para gerir as actividades propostas) que eu não detinha de maneira alguma.

No entanto, a elaboração deste projecto de investigação-acção não só me fez ultrapassar os meus receios relativamente a este tipo de actividades e algumas das minhas lacunas a este nível (esta é uma área que, tal como tudo, necessita de uma constante actualização/investimento), como também comprovou a praticabilidade das estratégias utilizadas.

Enquanto professora de línguas, este projecto ajudou-me sobretudo a:

- tomar consciência / fundamentar-me acerca da diversidade linguística e cultural do mundo de hoje
- conhecer-me enquanto comunicadora intercultural
- tomar consciência do perfil de professor que é necessário desenvolver para o exercício da minha profissão
- adquirir os conhecimentos básicos e a desenvolver as competências necessárias para a promoção da aprendizagem em sala de aula (para a educação intercultural)
- conhecer melhor o tipo de estratégias que está ao “serviço” do ensino-aprendizagem de línguas
- desenvolver materiais que permitam avaliar o desempenho dos alunos em sala de aula e a eficácia das actividades/estratégias implementadas (a avaliação é sempre um factor importante, qualquer que seja a área)

Parte III – Eu, a Escola e o Sistema Educativo

Penso que a minha integração na Escola e no Sistema Educativo se poderia caracterizar como tendo sido “natural”. Na verdade, considero que o percurso efectuado por mim a este nível não diferiu muito dos restantes professores estagiários em início de carreira.

Os primeiros meses são meses de algum constrangimento e inadaptação, o que advém não só da falta de conhecimentos aos mais diversos níveis da “vida escolar” (enquanto professores) – certo tipo de legislação, regulamentos, mecanismos, ... – mas também e sobretudo da situação especial em que nos encontramos (somos um misto de aluno-professor ou vice-versa).

Não obstante estes primeiros tempos de insegurança e “confusão”, penso que fui gradualmente integrando a comunidade escolar de que fazia parte e a sentir-me como “membro” deste universo bem mais lato que é o sistema educativo.

Os principais factores de integração foram sobretudo a minha capacidade de me relacionar com o outro, o nível de exigência a que me obrigava no desempenho das tarefas que me eram designadas (para não pôr em questão o trabalho dos outros), os conhecimentos que já possuía e, sobretudo, aqueles que procurei desenvolver nos mais variados domínios que englobam a actividade docente, e, por fim, o tipo de trabalho (e relacionamento) que estabeleci com os membros da comunidade educativa de que fazia parte, de entre os quais destaco (pela sua importância) as orientadoras de estágio e algumas colegas com quem trabalhei durante o ano lectivo.

O trabalho de grupo (núcleo de estágio, reuniões de nível, de grupo, de departamento...) assumiu sempre um papel importante neste processo de integração visto ter sido a partir da troca de experiências, de ideias, de materiais e da reflexão conjunta que comecei a descobrir o que significa verdadeiramente ensinar, quais as melhores estratégias para alcançar determinado objectivo, quais as prioridades a estabelecer, entre muitos outros aspectos.

Neste sentido, considero que o projecto teve também uma importância significativa a este nível.

Em primeiro lugar por proporcionar uma constante troca de opiniões, de ideias e experiências entre professoras da mesma área (línguas), mas que se encontram a leccionar duas línguas diferentes: Inglês e Francês. Na verdade, embora trabalhássemos em conjunto na área do português, isto já não se verificava relativamente às LEs. Isto parece-me, aliás, uma tendência dos professores de línguas: facilmente encontramos professores a trocar opiniões acerca da LM (Português) e poucos a partilhar experiências em LEs diferentes. Assim, este projecto (sobretudo através da segunda parte das sessões – a discussão) permitiu-nos dialogar com professoras estagiárias de Português-Francês e partilhar com elas as nossas experiências enquanto professoras de Inglês.

Por outro lado, o projecto de investigação-acção facilitou-nos também a integração na escola através da apresentação ao *Departamento de Estudos Linguísticos e Literários* das actividades desenvolvidas neste âmbito. Na verdade, e embora esta apresentação tenha sido feita já no final do ano lectivo, esta foi muito bem aceite pelos professores presentes, contribuindo, portanto, para a valorização do trabalho por nós desenvolvido ao longo do ano nesta escola (e, por conseguinte, para a nossa “aceitação” enquanto docentes).

Foi com muito prazer que pude constatar que este projecto serviu também para aproximar professores de línguas – no final da apresentação uma professora de Francês dirigiu-se a nós para perguntar onde é que tínhamos “arranjado” os materiais, como é que tínhamos desenvolvido as actividades e, sobretudo, para dizer que tinha ficado muito bem impressionada, tencionando, num futuro próximo, implementar algo do género nas suas aulas.

Quanto às limitações em relação à implementação do projecto, devo dizer que, por parte da escola, não houve qualquer problema. Tivemos, desde o início do projecto, o apoio das nossas professoras orientadoras, o que quanto a mim é o factor essencial para que possamos proceder à implementação de quaisquer tipo de actividades. Não houve, por conseguinte, qualquer tipo de impedimento por parte da comunidade educativa.

No que diz respeito à sala de aula, para além de alguns problemas técnicos com os materiais a utilizar (o projector multimédia não se encontrava funcionar) e alguma falta de tempo na preparação das actividades, considero que não se registaram igualmente limitações de maior.

Na verdade, e falando em termos gerais, se não fosse o curto espaço de tempo de que dispusemos para desenvolver as actividades e, de certo modo, a urgência de as implementarmos no prazo estabelecido, não poderia apontar quaisquer problemas. A implementação deste tipo de projectos é perfeitamente exequível com o nosso calendário escolar, não se verificam grandes problemas em adaptar as actividades às temáticas que estão a ser abordadas sem “fugir” aos objectivos traçados na planificação anual, os alunos mostraram-se bastante motivados e interessados pelas actividades desenvolvidas, etc.

Enfim, desde que acreditemos nas potencialidades dos projectos e tenhamos connosco pessoas determinadas a levar a “bom porto” este tipo de actividades não há razão para que não se proceda à implementação de projectos como este.

Parte IV – Eu e a Formação

Embora faça, em termos gerais, um balanço positivo da formação inicial recebida, considero que esta se poderia caracterizar como uma formação “isolada do mundo real”. Ou seja, durante cerca de três anos preocupamo-nos sobretudo com o desenvolvimento de competências e conhecimentos específicos das línguas que escolhemos, sem nos determos tempo algum a observar a realidade que nos rodeia e a reflectir acerca da importância que isso tem na nossa profissão enquanto docentes. Na verdade, foi apenas no 4º ano que estas questões começaram a ser levantadas e que recomeçámos novamente a estabelecer um contacto com as escolas – o nosso local de trabalho.

Penso que, se a função do professor deve ser, antes de mais nada, preparar os seus alunos para as situações do dia-a-dia futuras, então a formação inicial de professores tem que prever a promoção de situações concretas de observação dessa realidade que os rodeia e o desenvolvimento de momentos específicos de reflexão e partilha de experiências (de aprendizagem, de ensino, vivenciais...).

Considero que seria importante que um aluno de línguas pudesse, desde cedo, observar aulas de professores experientes e, posteriormente, reflectir com os seus colegas acerca das estratégias implementadas, das actividades desenvolvidas, das posturas adoptadas (pelo professor e pelos alunos). Embora tenha consciência das dificuldades de implementação de metodologias destas, penso que isto seria suficiente para ultrapassar a clivagem que, na maior

parte dos casos, se gera desde que um aluno deixa o ensino secundário e volta à escola para fazer o estágio. Esta situação permitir-lhe-ia não só entrar em contacto com as tais realidades de que falava há pouco, mas também, e sobretudo, despertar no aluno/futuro professor de línguas o interesse pelas questões que estão directamente relacionadas com o ensino de línguas.

A este propósito a *Intercompreensão* poderia adquirir um papel de relevo, sobretudo através da implementação de um percurso de formação (ao nível da formação inicial) semelhante àquele em que participámos. Na verdade, este percurso seria uma boa oportunidade para os alunos reflectirem acerca de todo um conjunto de aspectos essenciais à sua formação pessoal e profissional. Dotá-los-ia de teorias básicas essenciais e faria desenvolver neles um sentido crítico imprescindível ao desenvolvimento da sua função enquanto professores. Considero, todavia, que este percurso de formação a implementar durante o período inicial de formação de professores deveria ocupar o espaço de um ano lectivo. Ou seja, os alunos deveriam ter oportunidade de realizar o maior número possível de actividades neste âmbito, reflectir/partilhar os resultados obtidos e, sempre que possível, tentar já desenvolver materiais didácticos que permitissem concretizar as aprendizagens efectuadas (e - por que não? - pedir a um professor que as testasse).

Ao nível da formação contínua, considero que seria profícuo realizar acções de formação sobre a *Intercompreensão* (provavelmente noutros moldes) que permitissem, numa primeira instância, fazer os professores contactar com a problemática e, posteriormente, implementar em sala de aula as novas ideias. Penso que a este nível seria muito interessante a organização de uma espécie de “ateliers” nos quais os professores pudessem discutir em grupo as metodologias/estratégias a adoptar, as actividades a desenvolver e produzir os materiais necessários.

Penso que alguns professores da Escola Dr. Mário Sacramento estariam interessados em participar numa acção de formação deste género. De facto, tendo em conta o entusiasmo com que “receberam” os nossos projectos e o interesse manifestado, considero que seria uma “pena” não dar seguimento ao processo a que, através de nós, se deu início no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários.

Parte V – Eu e a Construção de Conhecimento sobre a Intercompreensão

A *Intercompreensão* assume-se neste momento final (inicial!) deste percurso de formação como uma estratégia que se encontra ao serviço dos professores de línguas (do processo de ensino-aprendizagem de línguas) com o intuito particular de desenvolver nos aprendentes uma competência mais abrangente e importante: a competência plurilingue e intercultural.

A *Intercompreensão* surge da necessidade que indivíduo hoje tem de estabelecer, diariamente, contactos interculturais. Decorrente do fenómeno da Globalização, o mundo tornou-se numa Aldeia Global onde as línguas e as culturas se encontram cada vez mais próximas umas das outras. Aliado a este fenómeno, o processo de massificação do ensino, em Portugal, fez

também com que a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje se transferisse para as nossas escolas, em geral, e para as nossas turmas, em particular.

Esta é, por conseguinte, uma realidade que nos coloca problemas, que nos faz levantar questões e que, sobretudo, nos faz redimensionar o nosso papel enquanto professores de línguas.

A *Intercompreensão* assume-se então como o meio através do qual o professor de línguas é capaz de dar resposta aos problemas com os quais se depara (linguísticos, comunicativos, culturais ou mesmo sociais).

Implica, antes de mais nada, o desenvolvimento de atitudes de abertura e curiosidade em relação ao Outro e a tudo o que o rodeia, a capacidade de gerir em sala de aula (e na sua própria vida pessoal) línguas e culturas diferentes, procurando, em contexto de ensino-aprendizagem, estabelecer relações entre elas e, sobretudo, mobilizar os conhecimentos linguísticos e as competências de aprendizagem já dominadas pelos seus alunos.

Em termos pessoais, a *Intercompreensão* constitui-se como uma grande oportunidade de crescimento a diversos níveis: conhecimentos, competências, personalidade. Ajudou-me a conhecer-me melhor enquanto pessoa e marcou certamente os meus primeiros passos enquanto docente.

O balanço relativamente ao processo de construção de conhecimento didáctico sobre esta noção só poderia, como é óbvio, ser positivo. Tenho consciência de que muito ficou para aprender e que o tempo de que dispus para o desenvolvimento do conceito desta noção foi reduzido. No entanto, penso que tentei, ao longo de todo percurso, reflectir tão aprofundadamente quanto possível acerca dos temas/questões que me foram sendo apresentadas e desenvolver com rigor actividades neste âmbito.

Relativamente a possíveis alterações a implementar na realização deste projecto, considero que, apesar de ter sido complicado conciliar todas as actividades da prática pedagógica com o projecto de investigação-acção, não alteraria muitas coisas. Vou apenas mencionar os pontos menos positivos.

Um dos aspectos que me causou alguns problemas foi a quantidade de actividades a resolver numa sessão. Para alguém, como eu, que não funciona muito bem com esquemas, tornou-se algo complicado resolver 4 actividades por sessão – algumas actividades foram feitas ou acabadas em casa.

Penso que teria sido profícuo termos realizado uma sessão exclusivamente com o intuito de analisar a forma como se elaboram e avaliam projectos de investigação-acção. Embora tenhamos recebido um guião que nos ajudou neste sentido e saiba que não foi por indisponibilidade da coordenadora (mas sim das professoras estagiárias) que a sessão não se realizou, reconheço que essa pequena formação nos teria facilitado imenso todo o processo. Em termos gerais considero que o projecto foi bem gerido e esteve muito bem organizado por parte da coordenadora Ana Sofia Pinho. As maiores felicidades!

5.2. Relatório CL

Parte I – Eu e o Mundo das Línguas e das Culturas

Ao nível da importância deste projecto para a minha relação com os outros, com as línguas e com as culturas considero esta perfeitamente indiscutível e bastante óbvia. Mais concretamente, o presente projecto permitiu-me desfrutar de momentos privilegiados de reflexão acerca de determinadas temáticas, tais como a comunicação intercultural e o plurilinguismo, e que me fizeram crescer não só como pessoa mas também, e principalmente, como profissional. Na fase preparatória do projecto, através das sessões de trabalho no projecto ILTE, tive a oportunidade de aprofundar o meu conhecimento acerca das temáticas em questão e, simultaneamente, tomar conhecimento de determinadas situações que foram de facto enriquecedoras e instrutivas no que diz respeito à minha relação com os outros com as línguas e com as culturas. Recordo, por exemplo, uma actividade em que me propus a reflectir acerca dos diferentes obstáculos que podem existir na comunicação e, após essa sessão, senti-me bastante mais tolerante em relação a esses género de situações. Na fase de implementação do projecto na sala de aula, foi-me igualmente extremamente enriquecedor pois, ao ter de planificar uma aula para a qual um dos principais objectivos era a promoção da tolerância e do plurilinguismo nos meus alunos, tive necessariamente de ser bastante rigorosa e imaginar situações que fossem de encontro ao meu objectivo de uma forma crítica e, simultaneamente, que resultassem. Assim, considero que realmente este projecto foi extremamente importante para a minha formação pessoal e profissional pois sinto-me neste momento uma cidadã mais consciente e uma professora mais preparada.

Parte II – Eu e a Profissão de Professora de Línguas

Quanto à concepção que tinha de mim como professora de línguas antes e depois da minha participação no presente projecto admito que existem realmente algumas diferenças. Mais concretamente, no início da minha Prática Pedagógica via o meu papel de professora de línguas essencialmente como uma tarefa que consistia em ensinar, no meu caso em concreto, a língua inglesa, da melhor forma possível e sem esquecer nenhuma das suas vertentes (linguística, cultural, social e histórica). Quando me comecei a envolver no projecto em questão novos horizontes abriram-se para mim e percebi que estava a ser um pouco limitativa na definição dos meus objectivos. Quando me foi pedido, logo na primeira entrevista com a Dra. Ana Pinho, que reflectisse acerca desse assunto senti que até havia muito mais a ser feito e deparei com um problema um pouquinho diferente: COMO? Ao admitir que precisava de aprender mais, comecei a prestar mais atenção a determinadas situações que iam surgindo nas aulas e que realmente podiam ser aproveitadas de forma a sensibilizar os alunos no sentido de uma educação mais virada para a tolerância e para o respeito pelos outros e pela sua individualidade. Desta forma, a minha perspectiva acerca do que é ser professora de línguas começou a ganhar outros contornos.

Actualmente, vejo a minha profissão de uma forma mais abrangente e tento sempre contemplar a potencialidade de todos os momentos que surgirem ao longo das aulas.

Neste momento em concreto sinto-me bastante identificada com o perfil de professor de línguas subjacente a todo o processo de formação em que estive envolvida. Sei que muito mais há para aprender mas sinto que os passos que dei até ao momento, embora poucos, têm uma grande dimensão e serão fundamentais para o resto da minha vida profissional. As dificuldades que senti e que considero merecerem destaque relacionaram-se essencialmente com o programa da disciplina de inglês, em vigor até ao presente ano. Este não era particularmente favorável no que diz respeito a potenciar situações que pudessem ser aproveitadas para sensibilizar os alunos para a intercompreensão, mas creio que com os novos programas que vão entrar em vigor no presente ano essa situação vai ser alterada.

Em suma, este projecto da intercompreensão foi realmente importante para a minha formação como professora de línguas, na medida em que me abriu um novo leque de novas possibilidades e me mostrou que ser professor de línguas é hoje em dia uma profissão que nos desafia, que nos faz estar atento a todas as situações, que exige que sejamos cidadãos atentos e professores conscientes da diversidade que caracteriza a nossa sociedade e a importância desta na nossa profissão.

Parte III – Eu, a Escola e o Sistema Educativo

Relativamente à minha integração na escola e no sistema educativo, creio poder considerá-la positiva. Embora nem sempre o acolhimento por parte de alguns colegas tenha sido o mais caloroso, o apoio do Conselho Executivo e, principalmente das nossas orientadoras foi fundamental e a minha integração, ou melhor, o sucesso da mesma, deveu-se em grande parte do apoio dos elementos anteriormente mencionados. A abertura das nossas orientadoras às nossas sugestões, a sua disponibilidade em ajudar e a tolerância manifestada por elas em relação aos nossos problemas e dúvidas, foram factores absolutamente essenciais ao decorrer positivo deste ano de prática pedagógica. Quanto ao papel do projecto nesta integração, em primeiro lugar, este constituiu-se como um novo desafio. Um desafio que resolvemos aceitar e que levámos até ao fim da melhor forma que pudemos. Foi como um outro teste à nossa capacidade de resolver, simultaneamente, várias tarefas, sem perdermos as forças e a motivação. Por outro lado, e o que é para mim mais importante, foi a apresentação do projecto ao Departamento de Estudos Linguísticos da Escola. O Departamento prestou-nos uma bonita homenagem ao aplaudirem graciosamente o nosso trabalho e mostrando-se inclusive interessado em tomar um contacto mais estreito com ele. Este foi um momento muito especial para mim pois senti que realmente estávamos a ser reconhecidas por todo o trabalho que tínhamos desenvolvido, o que é, obviamente, o objectivo último de qualquer projecto.

As limitações por mim encontradas no desenvolvimento deste projecto foram essencialmente duas, ambas localizadas no âmbito da sala de aula: como implementar um

projecto desta natureza numa turma com um perfil tão adverso à aprendizagem de línguas estrangeiras; e, inevitavelmente relacionada com a primeira, como simplificar o trabalho com os alunos para que a implementação do projecto tivesse sucesso, sem lhe tirar rigor e coesão. Os elementos facilitadores e que foram realmente fundamentais na concretização deste projecto foram a colaboração da Dra. Ana Pinho, que se mostrou sempre aberta a sugestões e compreensiva em relação às nossas dificuldades e também a colaboração das nossas orientadoras que, através da sua experiência, nos deram preciosas sugestões.

Parte IV – Eu e a Formação

O balanço que faço da formação inicial recebida é razoável. Efectivamente, creio que há algumas coisas a alterar no curriculum de formação inicial de professores de línguas pois, por um lado, somos “bombardeados” com três anos de intenso trabalho teórico e apenas um ano de contacto com disciplinas pedagógicas, mais direccionadas para aquilo que vai realmente ser a nossa profissão. Consequentemente, chegamos ao nosso ano de estágio, que por sinal vale 75% da nossa nota final de curso, e deparamo-nos com a triste realidade: por um lado, a matéria teórica que estudámos durante três anos não nos serve de muito em sala de aula e, por outro lado, não temos a formação didáctico-pedagógica necessária para resolver os problemas que se nos deparam durante a prática pedagógica. Os resultados podem ser vários e de entre eles temos, por exemplo, pessoas que descobrem que afinal não gostam de dar aulas e ainda pessoas que descobrem que não sabem dar aulas... Há que ser mais realista na delimitação dos objectivos que se pretendem atingir na formação de professores e, do meu ponto de vista há que criar um maior equilíbrio entre as disciplinas didácticas e as disciplinas da especialidade, de forma a que as pessoas possam ter uma melhor noção daquilo que realmente vai ser a sua profissão.

Creio que o papel da intercompreensão neste percurso é bastante importante mas não da forma como está a ser gerido neste momento. Há que dar mais proeminência e destaque à intercompreensão enquanto uma estratégia fundamental de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Há que, aquando da formação inicial de professores, criar um momento concreto em que estes recebam formação em relação à intercompreensão e compreendam de que forma esta lhes pode ser útil. Digo isto por ter sido esta a minha maior dificuldade, dar utilidade àquilo que eu sabia acerca da intercompreensão. Contudo, quando se finalmente compreender, é bastante fácil e mostra-se realmente útil para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Parte V – Eu e a Construção de Conhecimento sobre a Intercompreensão

Durante a formação, foi-me colocada esta questão diversas vezes. A certa altura vi-me deparada com um dilema, se a intercompreensão seria uma estratégia ou uma competência. Sentia-me mais inclinada para a considerar uma estratégia na medida em que, enquanto professora de línguas, poderia utilizá-la para me auxiliar no ensino de línguas estrangeiras.

Contudo, após a implementação propriamente dita do projecto, fiquei com uma opinião ligeiramente diferente. Antes do mais, é, de facto, uma estratégia pois serve como instrumento de apoio ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e, por outro lado, é igualmente uma competência, na medida em que, para os meus alunos se tornou clara a sua utilidade e importância nos dias de hoje. Em suma, a intercompreensão é acima de tudo um instrumento de trabalho fundamental para qualquer professor de línguas nos dias de hoje, pois não devemos ver o ensino de uma língua como um momento isolado mas como um momento potenciador de contacto com outras línguas, o que é fundamental numa altura em que a ideia de “aldeia global” é cada vez mais uma realidade. Por outro lado, é igualmente um instrumento para os alunos, que devem ser instruídos de forma a entenderem que as línguas inevitavelmente se tocam e que apesar das suas óbvias diferenças, há todo um conjunto de elementos em comum. Creio que se conseguirmos demonstrar isto aos nossos alunos, estaremos a formar não só cidadãos multilingues mas também pessoas abertas à diferença e ao contacto com outros povos e culturas.

O balanço que faço do processo de construção didáctico sobre esta noção é bastante positivo pois considero estar no caminho certo para me tornar uma professora de línguas estrangeiras bastante coerente. Digo “estar no caminho” pois, apesar do esforço que foi feito de todas as partes, o tempo que estivemos a trabalhar a intercompreensão não foi de todo suficiente. Aproveitando para responder já à última questão, creio que realmente a minha única limitação em relação à forma como este projecto decorreu foi o factor **tempo** e, consequentemente, a disponibilidade. Gostei imenso de participar no projecto mas, visto ter decorrido quase totalmente em simultâneo com a prática pedagógica (que ocupa a nossa atenção completamente), nem sempre foi possível dar a atenção que seria necessária. Finalmente, gostaria de agradecer à Dra. Ana Pinho pela simpatia e compreensão, pois demonstrou-se sempre pronta a entender as nossas limitações e mesmo a alterar um pouco os seus projectos quando tal lhe pedíamos. Foi um prazer trabalhar consigo e espero que tudo corra bem.

5.3. Relatório ES

Tentando responder a todas as questões que me foram postas pela orientadora deste projecto, irei apresentar todos os meus pontos de vista e sentires pela ordem que me foram questionados.

Parte I – Eu e o Mundo das Línguas e das Culturas

Desta forma, e atendendo à primeira parte deste relatório, devo dizer que este projecto alargou, de certa forma, a minha visão relativamente ao Outro e à sua diferença. Penso que me posso caracterizar como alguém com alguma predisposição para a aprendizagem de outras línguas, bem como para o contacto e conhecimento com outras culturas/povos, mas este projecto fez-me ter uma maior consciência da necessidade de estabelecer um contacto/comunicação com os outros na tentativa de nos conhecermos melhor a nós próprios, enquanto pessoas, comunicadores e portadores de hábitos e costumes diferentes de quaisquer outros.

Parte II – Eu e a Profissão de Professora de Línguas

No que se refere à forma como me encaro, enquanto professora de línguas, julgo que esta não se alterou muito, na medida em que, tal como acontecia há cerca de um ano atrás, me caracterizo como uma docente com capacidade de ensinar e transmitir a minha “adoração” pelas línguas, mas que, no fundo não sente prazer em fazê-lo quando tem consciência que deve seguir um programa que, na eventualidade de ter todas as dificuldades dos alunos em atenção, não seria cumprido. Na verdade, vejo-me, acima de tudo, como uma pessoa que gosta de línguas e, até certo ponto, bastante perfeccionista no que respeita a aprendizagem da própria língua, daí a dificuldade em compreender a necessidade do cumprimento de um programa. Tenho consciência de que se trata de algo utópico e, portanto, penso que não tenho o perfil indicado para ser uma professora.

Apesar de tudo, todo o processo envolvente deste projecto, nomeadamente a sua implementação, foi bastante prazeroso e enriquecedor para mim, não tanto como professora de línguas, mas como pessoa e como sujeito falante, visto que, tal como referi anteriormente, alarguei os meus horizontes. Deste modo, tudo o que aprendi fez-me ter outra perspectiva do meu futuro, visto que poderei aplicar estas aprendizagens a outros níveis, entre os quais o Mestrado em Estudos Ingleses que irei frequentar brevemente.

Parte III – Eu, a Escola e o Sistema Educativo

Passando agora para a terceira parte, devo dizer que durante este ano lectivo me senti, no geral, bem integrada no Sistema Educativo, apesar de, no início, e no que se refere à preparação,

planificação e implementação das aulas, me ter sentido um pouco à deriva. Penso que este facto se deveu à falta de bases relativamente a este ponto ao longo da licenciatura. No entanto, no que respeita a componente humana, e ao nível da escola em que completei o estágio, senti-me bastante apoiada. De facto, todos os professores (incluindo os orientadores), auxiliares, funcionários e alunos ajudaram nessa integração. Em relação aos alunos, nomeadamente aqueles a que leccionei a Língua Inglesa, este projecto permitiu-me um melhor conhecimento das suas biografias linguísticas, aptidões para a aprendizagem de línguas estrangeiras, estratégias que são capazes de mobilizar perante dificuldades na compreensão de uma dada língua, entre outros, o que me ajudou, bem como à minha colega, a estreitar, de certo modo, as relações professora/alunos.

Quanto às limitações que senti na implementação do projecto, penso que estas foram, de certa forma, as esperadas, na medida em que se relacionavam com as dificuldades em encontrar estratégias e actividades adequadas ao conteúdo temático (*Space Exploration*) e à turma em questão. De facto, sentimos a necessidade de formular e reformular a implementação do nosso projecto por variadas vezes, por inadequação, por necessidade de responder a algumas dificuldades dos alunos apenas verificadas durante as aulas já implementadas (este facto refere-se essencialmente ao conteúdo gramatical abordado – *Passive voice*), entre outros. Além disso, o facto de conhecermos as línguas com que iríamos trabalhar (italiano, espanhol, francês e neerlandês), mas não com o devido rigor, impôs algumas barreiras. Na verdade, precisávamos de traduções de textos nessas mesmas línguas, o que se tornou um problema, uma vez que os tradutores encontrados na Internet não eram fiáveis e as pessoas entendidas em cada uma das línguas que contactámos nem sempre estavam disponíveis no curto espaço de tempo de que dispnhamos até à implementação do projecto.

Relativamente aos facilitadores, penso que aquilo que mais segura me deixou foi o apoio incondicional da orientadora do projecto, a Prof. Ana Sofia Pinho, e das orientadoras de estágio da escola em que leccionei. Para além disso, e já durante a implementação, devo deixar registado que a cooperação dos alunos, bem como o facto de não terem qualquer atitude reticente em relação às actividades propostas, foram factores muito importantes na evolução deste projecto.

Parte IV – Eu e a Formação

Quanto à minha formação, nomeadamente a licenciatura, devo dizer que nunca me canso de repetir, tal como provavelmente a maioria dos meus colegas, que, apesar de fazer um balanço razoavelmente positivo da minha aprendizagem ao longo destes cinco anos, o formato deste curso, bem como o de outros cursos semelhantes, não se encontra, de facto, bem pensado. Na minha opinião, é dada demasiada importância às disciplinas relacionadas com a literatura e com a apreensão da teoria. Penso que deveria existir um maior equilíbrio entre estas, a linguística e as disciplinas mais direccionadas para o ensino, como é o caso das didácticas. Além disso, julgo que a distribuição curricular também não é a mais adequada, no sentido em que as últimas são

maioritariamente abordadas nos últimos anos do curso, deixando grande parte dos alunos muito pouco à vontade em relação à experiência docente, contacto este, momentâneo, que apenas acontece no segundo semestre do quarto ano, a propósito da disciplina de Didáctica da Língua Estrangeira.

Tal como acontece com as disciplinas do âmbito da Didáctica, também a Intercompreensão, ou seja, a possibilidade da interligação com outras línguas que estão para além do curriculum do curso, uma vez que este conceito é bastante recente, é, por vezes, ainda que subtilmente, excluída. É como se os professores (e mesmo os alunos) de uma dada língua receassem que outra ‘angarie’ mais “adeptos” (falantes). Assim, cada língua fecha-se na sua concha, receando que uma língua diferente a abra e lhe retire a sua preciosa pérola, a sua razão de viver.

Para que tais atitudes não se verifiquem é necessário motivar, tanto os docentes universitários, como os futuros professores em formação inicial, para uma consciência de Intercompreensão, tarefa esta que se poderá revelar complexa, mas importante, para uma sociedade que se pretende plurilingue e com capacidade para a comunicação intercultural e intercompreensiva. Portanto, penso que ao nível da formação inicial deveria existir um maior incentivo através da criação de projectos cuja realização dependesse da cooperação, por exemplo, de alunos dos vários cursos de línguas. Quanto à formação contínua, julgo que seria interessante a insistência na divulgação do ‘bichinho’ (que eu já contraí!) da Intercompreensão, porque haverá por aí alguém interessado. Foi o que verifiquei aquando da apresentação do projecto ao Departamento de Estudos Literários da escola em que completei o estágio. De facto, havia muitos docentes interessados e com vontade de experimentarem aquilo que lhes transmitíamos, usando outras línguas (francesa, latina e portuguesa) como ponto de partida, uma vez que o nosso havia sido a Inglesa.

Finalmente, penso que aquilo que mudaria acerca do decorrer deste projecto seriam essencialmente dois aspectos. Por um lado, aumentaria o número de sessões, para que pudesse reflectir um pouco mais acerca de cada um dos actos abordados e também alargaria, caso um eventual calendário escolar o permitisse, o número de períodos lectivos dedicados à implementação do projecto, com o objectivo de tornar a implementar algumas actividades usando outras estratégias. Por outro lado, teria preferido que esta implementação não tivesse ocorrido em situação de estágio, devido à minha falta de experiência como docente, pois talvez tivesse arriscado ainda mais.

Parte V – Eu e a Construção de Conhecimento sobre a Intercompreensão

Não obstante, considero que aprendi bastante, encarando o meu processo de construção de conhecimento da noção de Intercompreensão bastante positivo. Portanto, e apesar de ainda não ter o total conhecimento deste conceito, penso já estar apta a apresentar uma noção. Desta forma, a Intercompreensão é, na minha opinião, o assumir de uma atitude, tanto de humildade, como de ansiedade saudável, consciente da diferença que nos rodeia na nossa comunidade, no

nosso país, no nosso continente e no Mundo. A partir daqui é apenas necessário ter vontade de alcançar, conhecer e aceitar o Outro como a outra face de nós próprios. Desta forma, a Intercompreensão, é a tentativa de uma intercomunicação com outras e diferentes línguas, culturas, hábitos, modos de pensar, ideais, entre outros, com o objectivo de compreendermos aquilo com que nos identificamos e aquilo com que os outros se sentem identificados.

5.4. Relatório JO

Ao iniciar a minha participação neste projecto, que se afigurou desde o início como uma excelente oportunidade de enriquecer o meu conhecimento numa área sobre a qual detinha um conhecimento muito diminuto, tinha consciência de que para além de poder consolidar a minha opinião em relação à importância das línguas e das culturas na construção do sujeito, poderia igualmente vir a reajustar ou até mesmo a modificar o modo como perspectivava o papel preponderante desta diversidade linguístico – cultural na aprendizagem de uma língua, seja ela LM ou LE.

Parte I – Eu e o Mundo das Línguas e das Culturas

Numa sociedade em constante desenvolvimento e transformação, na qual se privilegia cada vez mais o contacto entre os povos é fundamental que os indivíduos assumam, não só na perspectiva de docentes mas também na de cidadãos do mundo, uma postura de total abertura e receptividade face à diversidade do Outro. Efectivamente, é cada vez menos justificável e razoável a assunção de uma postura purista face à cultura e à LM defendendo que esse é o único modo de as proteger de uma possível contaminação ou, em casos mais extremos, aniquilamento por parte de outras línguas ou culturas. Esta tentativa de isolamento, ao contrário do que pensam alguns indivíduos, não trás qualquer benefício pessoal ou “nacional”, antes porém contribui para o desenvolvimento de atitudes racistas e xenófobas, bem como impede que ocorra um enriquecimento linguístico – cultural fulcral para que as sociedades possam acompanhar o ritmo alucinante a que se processa actualmente o desenvolvimento. Deste modo, no que diz respeito à relevância deste projecto para a minha relação com os outros, com as línguas e com as culturas, considero que veio antes de mais consolidar a minha posição de total receptividade à diferença do Outro bem como me proporcionou constatar que é extremamente importante que o próprio indivíduo tome a iniciativa de procurar conhecer e contactar com a diversidade linguístico – cultural, não assumindo uma postura de passividade, esperando que seja sempre o Outro a procurar estabelecer contacto com ele(a). Assim, penso que o professor, sendo em primeiro lugar um cidadão do mundo, deve começar por desenvolver uma atitude positiva face à diferença, entendendo-a, em primeiro lugar, como um elemento de enriquecimento e conhecimento pessoal, pois só deste modo poderá inculcar nos educandos este mesmo sentimento.

Parte II – Eu e a Profissão de Professora de Línguas

Tendo em conta aquilo que afirmei anteriormente, reporto-me agora ao papel especial que desempenha o professor de línguas em todo este processo de veiculação de valores positivos face à alteridade do Outro. De facto, apesar de considerar que qualquer docente deve adoptar

esta postura, o professor de línguas está numa posição privilegiada para o fazer uma vez que não lida apenas com a diversidade linguística mas também com a diversidade cultural que caracteriza diferentes sociedades, podendo deste modo evidenciar e demonstrar os benefícios que advêm do conhecimento e do contacto com a diversidade. Deste modo, confrontando agora a concepção que tinha de mim como professora de línguas no início da prática pedagógica com a minha concepção actual sobre a profissão, considero que esta se alterou no meu modo de perceber a importância de outras LE, para além daquela que lecciono, no processo de aprendizagem das línguas. Apesar de advogar desde muito cedo os valores que mencionei anteriormente, penso que me mantinha ainda um pouco reticente face ao papel determinante que os diferentes idiomas podem assumir no decurso da aprendizagem de uma língua. No fundo, não assumia deliberadamente uma postura de recusa face à utilização de outras línguas no processo de ensino / aprendizagem quer da língua portuguesa quer da língua inglesa, contudo penso que a falta do *know-how* me levou sempre inconscientemente a evitar a utilização dessa metodologia em sala de aula. É precisamente neste sentido que reconheço o contributo fundamental da *Intercompreensão* na minha formação como professora de línguas, uma vez que para além de me proporcionar uma reflexão acerca do papel preponderante da diversidade linguístico – cultural, ainda permitiu o contacto com uma diversidade imensa de estratégias e metodologias que podem ser postas em prática e que proporcionam a interacção entre diferentes línguas.

Parte III – Eu, a Escola e o Sistema Educativo

Relativamente à minha integração na escola e no sistema educativo considero que esta foi positiva uma vez que para além de uma formação inicial, até certo ponto eficaz e que nos permitiu ter uma visão global acerca do funcionamento de ambos, verificámos por parte da comunidade escolar uma preocupação em nos acolher e integrar nos diversos projectos que estavam a ser desenvolvidos de modo a que nos sentíssemos como uma parte integrante e activa do meio escolar. Neste sentido, foi sem dúvida essencial a nossa participação neste projecto subordinado ao tema da *Intercompreensão*, pois temos vindo a verificar que os docentes sentem cada vez mais a necessidade de debater e explorar novas áreas do conhecimento que lhes permitam aceder a metodologias e estratégias diferentes daquelas consideradas mais tradicionais ou utilizadas com maior frequência e, que já não se revelam suficientemente eficazes em sala de aula. Este projecto surgiu, poderei mesmo dizer, como uma “lufada de ar fresco” uma vez que, em primeiro lugar, colocou em debate um tema até agora pouco explorado no seio da classe docente e, por outro lado, permitiu que através da implementação do projecto em sala de aula fosse possível apresentar não só uma diversidade de estratégias que podem ser utilizadas bem como os aspectos positivos e negativos que se registaram após a aplicação das mesmas. Deste modo, penso que foi este o aspecto que causou mais impacto uma vez que demonstrámos que a *Intercompreensão* não é apenas mais um conceito teórico estudado e analisado estritamente nos círculos académicos mas que pode e deve ser transportado para o espaço da sala de aula.

Todavia, verificámos que existe ainda, por parte de um número restrito de docentes mais cépticos, alguma dificuldade em reconhecer as potencialidades da *Intercompreensão* facto este que, numa minoria dos casos, considero estar relacionado com a assunção uma postura até certo ponto purista em relação às línguas que leccionam e, numa grande maioria dos casos, fica a dever-se à falta do *know – how* que mencionei anteriormente. Relativamente às dificuldades de implementação do projecto em sala de aula, devo admitir que os dois factores que nos levantaram mais problemas foram, por um lado, a diminuta competência linguístico – comunicativa da grande maioria dos educandos e, por outro lado, o facto de alguns alunos terem deixado transparecer alguma relutância e até um certo purismo em trabalhar com línguas que desconheciam, uma vez que estes consideravam ser impossível realizar qualquer tipo de tarefa utilizando para tal uma língua acerca da qual não possuíam conhecimentos. Contudo, constatámos que a escolha da metodologia a seguir e das estratégias a utilizar é uma etapa fundamental em todo o processo uma vez que dela pode resultar o sucesso ou fracasso da iniciativa. No nosso caso esta etapa foi decisiva para que pudéssemos obter resultados positivos com a implementação do projecto e para que sentíssemos que alguns educandos tinham ficado sensibilizados para a hipótese de fazer interagir diferentes línguas no processo de aprendizagem de uma delas.

Parte IV – Eu e a Formação

No que diz respeito ao processo de formação inicial, considero que este está concebido de modo a contemplar o tratamento de diversas temáticas que nos são úteis posteriormente aquando do exercício de funções nas escolas. Efectivamente, verifica-se que existe esta preocupação não só em nos transmitir um vasto conjunto de conhecimentos bem como em nos preparar e em nos incutir o gosto pela investigação. Desde o início da nossa formação constatamos que esta é uma etapa fundamental do processo contínuo de desenvolvimento e enriquecimento pessoal enquanto docentes e para tal são-nos apresentadas diferentes metodologias e fontes a partir das quais podemos incrementar e fundamentar a nossa investigação. Todavia, considero que existe uma lacuna no que diz respeito à formação inicial e que se prende com o facto de ser dada muita importância a uma vertente mais teórica do curriculum em detrimento de domínios com um carácter mais prático e que demonstram ser igualmente fundamentais para o bom desempenho da profissão. Tendo em conta o que mencionei anteriormente, penso que deveria ser encontrado um ponto de equilíbrio entre teoria e prática que permitisse atribuir igual tempo lectivo a ambas de modo a colmatar as lacunas existentes, permitindo que os futuros docentes contactassem mais cedo com aquele que é o exercício da profissão para a qual estão a ser formados. Isto permitiria antes de mais que os indivíduos atestassem efectivamente se existe uma identificação pessoal ou, por outras palavras, se de facto se sentem vocacionados para exercer a docência. Neste âmbito, considero que existe um conjunto de conceitos que não são ainda considerados na formação inicial e que permitiriam uma reflexão antecipada sobre o contexto real de escola e de sala de aula. Entre estes conceitos consta evidentemente a *Intercompreensão* uma vez que ao

incrementar uma reflexão de carácter mais teórico acerca deste conceito, se permitirá que numa fase posterior os formandos tomem consciência de algumas características essenciais do contexto sala de aula pela tentativa de implementação e verificação de algumas metodologias e estratégias. Contudo, este contacto inicial com a *Intercompreensão* não é suficiente uma vez que este não é um conceito fechado e estático mas sim dinâmico e em constante construção, contribuindo decisivamente para tal a experiência pessoal que o indivíduo adquire com o passar do tempo. Na minha opinião, deveriam promover-se acções de formação subordinadas a esta temática, bem como se deveria verificar um esforço efectivo por parte de cada professor em incrementar o debate e, consequentemente, a partilha de opiniões e de experiências entre os diferentes membros da comunidade docente.

Parte V – Eu e a Construção de Conhecimento sobre a Intercompreensão

Em conclusão, gostaria de começar por afirmar que a participação neste projecto me permitiu, numa perspectiva mais abrangente, enriquecer o meu conhecimento e alargar as minhas perspectivas enquanto cidadã do mundo e, de um modo muito específico, crescer enquanto professora de línguas. Deste modo, o balanço final que faço desta experiência é extremamente positivo, sendo que o único aspecto menos positivo que tenho a apontar é que considero que a entrega pessoal e os dividendos acumulados pela participação nesta experiência teriam sido ainda superiores se a oportunidade tivesse surgido num ano lectivo posterior ao do estágio. Efectivamente, ao longo deste ano lectivo tivemos que centrar a nossa atenção sobre um levado número de assuntos que requeriam todos eles muita atenção e um trabalho moroso e exaustivo na tentativa de solucionarmos da melhor forma os inúmeros desafios que nos foram propostos. Assim, seria muito profícuo ter posteriormente a oportunidade de voltar a tratar esta temática com maior disponibilidade de tempo e com mais experiência em termos de prática lectiva. Neste sentido concluo o meu relatório referindo-me muito concretamente ao conceito de intercompreensão que tal como referi anteriormente considero ser dinâmico e que em constante construção, pois varia não só consoante as leituras realizadas acerca desta temática mas também consoante a experiência pessoal de cada docente. Ao longo do processo de construção de conhecimento didáctico acerca deste conceito questionaram-nos acerca da nossa caracterização da *Intercompreensão* enquanto estratégia ou enquanto competência e, penso que este é um ponto fundamental na definição deste conceito. Na minha opinião considero que a *Intercompreensão* pode assumir estas duas características dependendo da perspectiva de quem recorre a ela e do fim para o qual a utiliza. Pensando concretamente no caso do professor, e tal como referi em reflexões anteriores, considero que a intercompreensão é primeiramente encarada como uma competência a adquirir e a desenvolver uma vez que este deve desenvolver em si os valores de abertura e aceitação da diferença do Outro para que, posteriormente, possa incuti-los nos educandos. Deste modo, para permitir que a *Intercompreensão* se desenvolva enquanto competência o professor acaba também por ser um formando e como tal tem que receber

informação e formação acerca das potencialidades da intercompreensão e dos recursos que esta coloca ao dispor de cada um. Após esta fase inicial, a *Intercompreensão* passa a ser encarada pelo docente enquanto uma estratégia pois, no fundo, funciona como um meio que lhe permite atingir um fim. Tendo em conta todo o tipo de problemas com que os alunos se deparam na aprendizagem das línguas, a intercompreensão funciona como uma estratégia, uma vez que coloca ao dispor de indivíduo um conjunto de processos muito diversos que permitem cumprir os objectivos propostos. Concluindo, considero que a intercompreensão desempenha o papel de competência que deve ser trabalhada, desenvolvida e adquirida para que, posteriormente, possa ser utilizada enquanto estratégia.

Anexo B – 6

Relatórios de Grupo

6.1. Projecto 1 – Relatório AL e ES395

6.2. Projecto 2 – Relatório CL e JO415

6.1. Relatório de Grupo do Projecto 1 (AL e ES)

Introdução

Concluídas as sessões dos Módulos de Formação ILTE (*Intercomprehension in Language Teacher Education*), nas quais procurámos aprofundar os conhecimentos que já possuíamos acerca da temática em questão e reflectir acerca do contributo da Intercompreensão em aulas, quer de Língua Estrangeira, quer de Língua Materna, optámos por não fazer incidir o nosso projecto de investigação-acção exclusivamente na temática da “sensibilização à diversidade linguística e cultural do mundo de hoje” (sempre subjacente, de resto, a qualquer actividade realizada neste âmbito), mas sim focarmos a nossa atenção num aspecto específico das aulas de Língua Inglesa, nomeadamente na abordagem de conteúdos gramaticais.

Na base desta nossa decisão estiveram sobretudo os seguintes factores:

- O facto de termos constatado, ao longo deste ano lectivo, (nas aulas de Língua Estrangeira) que temos uma certa tendência para, na abordagem de conteúdos gramaticais, assumirmos uma postura extremamente expositiva, a qual se caracteriza pela utilização de um discurso eminentemente metalinguístico. Tendo em consideração que estamos perante uma turma constituída por alunos cujo perfil de aprendizagem é maioritariamente holístico (o que faz com que estes não precisem, por conseguinte, de reflectir acerca das “regras” subjacentes à Língua Inglesa), a nossa postura em sala de aula acaba, na maior parte das vezes, por se tornar pouco facilitadora do processo de ensino-aprendizagem que se pretende estabelecer.
- Além disso, consideramos também que este domínio (a utilização da estratégia da *Intercompreensão* na abordagem de conteúdos gramaticais) é uma área ainda pouco explorada e em relação à qual pensamos ser interessante investir. Na verdade, embora tudo o que diga respeito à Intercompreensão seja ainda uma novidade, a verdade é que, tendo em conta os materiais a que pudemos aceder durante o período de formação, se verifica um maior (mais constante) investimento na sensibilização à diversidade linguística e cultural do que propriamente no desenvolvimento de estratégias que permitam facilitar o processo de ensino-aprendizagem relativamente a aspectos tão específicos como um determinado conteúdo gramatical.

Foi então por estas razões que desenvolvemos o projecto de investigação-acção intitulado **“A abordagem de conteúdos gramaticais em Língua Inglesa: o contributo da Intercompreensão”** em relação ao qual foram definidos os seguintes objectivos:

✍ Desenvolver estratégias/actividades que:

- nos levassem a adoptar uma postura menos metalinguística em sala de aula (nomeadamente na abordagem de conteúdos gramaticais);
- permitissem aos alunos aceder de uma forma mais fácil (interessante e inovadora) às principais características de um determinado conteúdo gramatical

✍ Fazer os alunos reflectir acerca da importância do recurso a outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

✍ Sensibilizá-los para a aprendizagem de novas línguas e culturas (objectivo que, como já foi referido anteriormente, se encontra subjacente a qualquer actividade realizada neste âmbito).¹

O projecto foi implementado na turma E do 10º ano, na disciplina de Inglês nível 6, no terceiro período lectivo, inserindo-se, portanto, na temática em estudo “Space Exploration”. Para a implementação deste projecto foram inicialmente programados três blocos de quarenta e cinco minutos, que, todavia, acabaram por se converter em cinco blocos de quarenta e cinco minutos pelas razões que apresentaremos mais à frente.

Quanto ao conteúdo gramatical a abordar, após termos considerado as hipóteses de que dispúnhamos (é importante realçar que nos encontrávamos praticamente no final do ano lectivo) e a sua praticabilidade tendo em conta os objectivos que nos propúnhamos alcançar, decidimos abordar a Voz Passiva. De facto, este não só se apresentava como o conteúdo gramatical mais paradigmático no que diz respeito à temática da *Intercompreensão* (a Voz Passiva constrói-se exactamente da mesma forma em qualquer uma das línguas que tivemos oportunidade de analisar), como também estava completamente adequado à temática em estudo (“Space Exploration”).

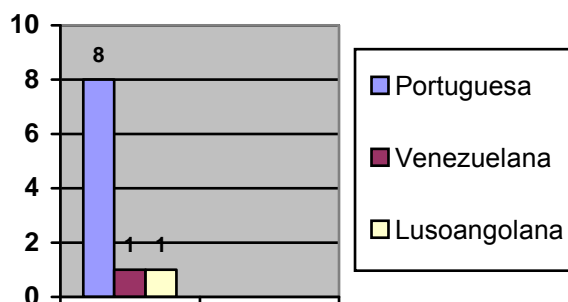
Questionário inicial

Com o intuito de elaborarmos uma pequena biografia linguística dos nossos alunos e ficarmos, deste modo, a conhecer as línguas que estes dominam, conhecem ou ouviram falar, decidimos elaborar um pequeno questionário que foi respondido pelos alunos antes de darmos início à implementação do projecto de investigação-acção propriamente dita.

Apresentamos então, sob a forma de gráficos, os resultados que obtivemos a este nível.



Nacionalidade

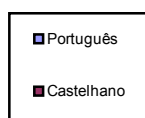
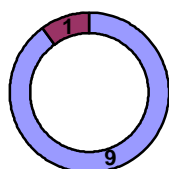


¹ Os objectivos específicos de cada uma das actividades propostas e realizadas encontram-se explicitados nos respectivos planos de aula, razão pela qual não os referimos neste documento.

Tal como é visível no gráfico apresentado, a turma apresenta um carácter bastante homogéneo no que diz respeito à nacionalidade dos elementos que a constituem. De facto, para além da nacionalidade portuguesa são apenas referidas as Venezuelana e Lusoangolana.



Língua Materna

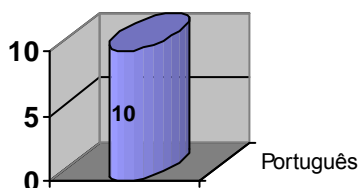


Quanto à língua materna dos alunos, está é, de igual modo, maioritariamente portuguesa, sendo que apenas um aluno afirma ter como “língua mãe” o Castelhano.



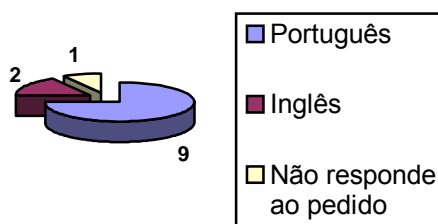
Língua(s) Materna(s) dos Pais

Relativamente à língua materna dos pais verifica-se uma total analogia de situações, visto que todos os alunos mencionam a língua portuguesa.



Língua falada em casa

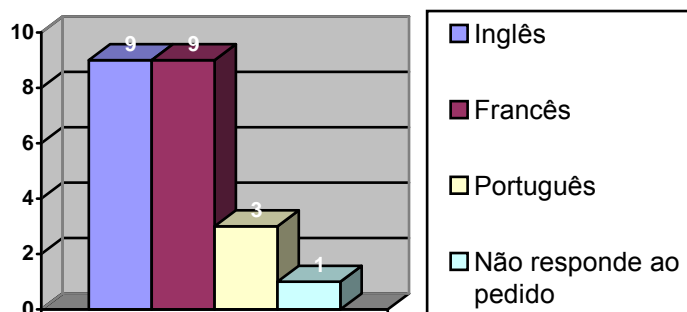
Quanto à língua utilizada para comunicar em casa, a maioria dos alunos refere, como é óbvio (tendo em consideração os dados indicados até ao momento), a língua portuguesa, sendo



apenas de destacar o facto de dois alunos afirmarem utilizar também (esporadicamente) o inglês. Trata-se de dois alunos cujos pais estão a trabalhar no estrangeiro (em África do Sul e Angola) e que terão, porventura, um maior contacto com falantes dessa mesma língua.



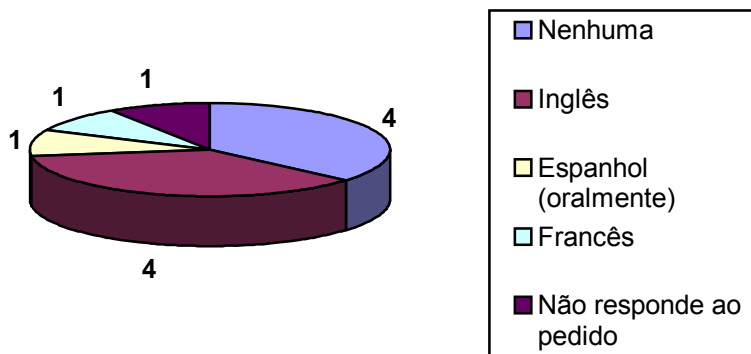
Quais foram as línguas que aprendeste na escola?



No que concerne as línguas aprendidas na escola, os alunos referiram, de acordo com a realidade que caracteriza o ensino (formal) de línguas em Portugal, o Inglês e o Francês. A maioria dos alunos teve, por conseguinte, formação em ambas as línguas estrangeiras.



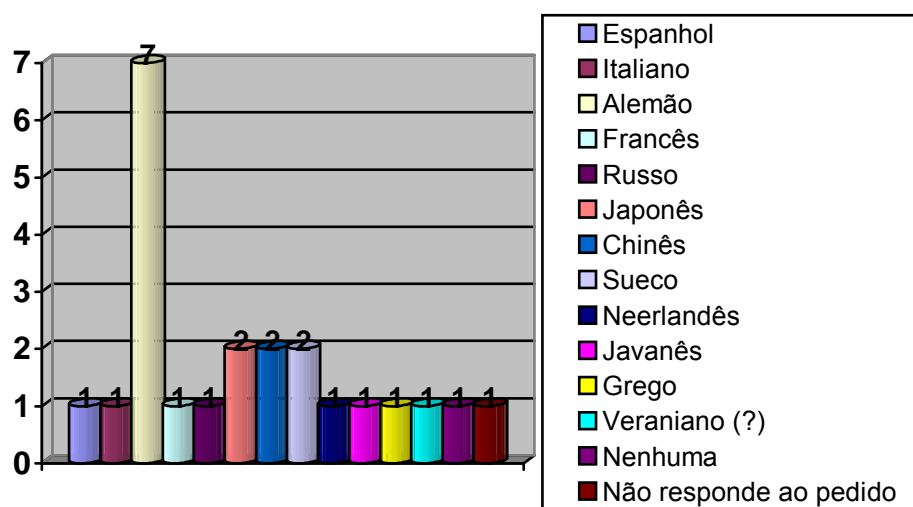
Que outras línguas dominas (falas, escreves...)?



Quanto às línguas que os alunos dominam (falam, escrevem...) para além das mencionadas anteriormente, salienta-se apenas o facto de um aluno mencionar o conhecimento que possui (ao nível da oralidade) do Espanhol. De facto, os dados aqui apresentados demonstram que, regra geral, os alunos não dominam qualquer outra língua para além da Portuguesa, Inglesa e Francesa.



Quais são as línguas que não dominas mas que já ouviste falar?



Por fim, no que diz respeito às línguas que os alunos não dominam mas que já ouviram falar, a variedade das respostas já é considerável. A este nível destaca-se o Alemão (referido sete vezes), o Japonês, o Chinês e o Sueco (línguas mencionadas duas vezes) e o Italiano, o Russo, o Neerlandês, o Javanês e o Grego (línguas referidas apenas uma vez).

Tal como é possível verificar nos gráficos apresentados, a turma do 10º E pode caracterizar-se pela homogeneidade dos seus alunos no que diz respeito às suas biografias linguísticas. Na verdade, os conhecimentos linguísticos que estes possuem parecem cingir-se à aprendizagem que é promovida em contexto escolar, não se verificando, por conseguinte, a existência de alunos com um perfil tipicamente “plurilingue”.

Este questionário não só nos permitiu conhecer um pouco melhor os nossos alunos no que concerne os seus conhecimentos linguísticos, mas também ser mais criteriosas no que diz respeito à escolha das línguas a utilizar nas actividades do projecto de investigação-acção.

Metodologia

Depois de alguns contratempos e reformulações conseguimos definir a implementação do nosso projecto, que, inicialmente, foi programado para três blocos de quarenta e cinco minutos. Deste modo, os alunos foram confrontados com um texto escrito em Neerlandês (esta informação não lhes foi fornecida de imediato), que, contextualizado no conteúdo temático do 10º ano (*Space Exploration*), representava uma mensagem enviada por um extraterrestre na tentativa de comunicar com a Terra. Pretendíamos que, a partir de uma análise superficial deste texto, os alunos fossem capazes de encontrar palavras/vocábulos que fossem semelhantes a outras línguas que já conhecessem e/ou dominassem, entre as quais o francês, o inglês, o português e o alemão, e, posteriormente, fossem capazes de aceder, em termos gerais, ao conteúdo da mensagem. No entanto, partindo do princípio de que os alunos não apreenderiam o total conteúdo

da mensagem de imediato (visto tratar-se de uma língua desconhecida para a maior parte dos alunos), a turma foi de novo confrontada com a mesma mensagem do extraterrestre, escrita, no entanto, em línguas diferentes, isto é, a primeira parte em francês, a segunda em italiano e a última em espanhol. A actividade proposta consistia em tentar descodificar mais alguns aspectos do conteúdo da mensagem enviada pelo extraterrestre.

De seguida, e com o objectivo de consolidar a apreensão, por parte dos alunos, da mensagem do texto do extraterrestre, foi-lhes proposta a resolução de alguns exercícios de compreensão escrita, que se encontravam organizados em função do tipo/grau de compreensão visado. Isto é, a realização destes exercícios teria como objectivo permitir aos alunos aceder a informações gradualmente mais pormenorizadas (passando, por conseguinte, do geral para o particular).

A primeira actividade consistia na escolha da frase/parágrafo (escrita/o em Inglês) que, de acordo com os textos, melhor resumia o conteúdo da mensagem enviada pelo extraterrestre. Quanto à segunda, era pedido aos alunos que classificassem (verdadeiro/falso) as frases apresentadas, encontrando para cada uma delas as respectivas justificações no texto. Em relação à terceira, os alunos tinham que ordenar várias frases de forma lógica e coerente, de acordo com a informação contida no texto.

Já no momento final da aula, foi iniciada uma outra actividade que, por decisão tomada na altura, foi terminada na aula subsequente de quarenta e cinco minutos. Esta constava do preenchimento de uma tabela com palavras equivalentes nas diversas línguas. Ou seja, os alunos tinham que fornecer sinónimos ou vocábulos equivalentes em relação às palavras indicadas. Para tal, os alunos poderiam utilizar os textos, tanto em Neerlandês, como nas outras três línguas, recorrer aos conhecimentos que já possuíam de outras línguas, ou simplesmente tentar adivinhar. Com este exercício pretendíamos fazer com que os alunos alargassem, de certo modo, a sua competência lexical e motivá-los para a aprendizagem de outras línguas.

No final desta aula, demos início a uma outra actividade que acabou por ser concluída, na aula seguinte de noventa minutos, a qual estava relacionada com o conteúdo gramatical que efectivamente queríamos abordar, a *Passive Voice*. Os alunos foram confrontados com várias frases (na Voz Activa e na Voz Passiva) escritas nas diferentes línguas utilizadas na mensagem de partida para este projecto. Estas frases foram, por conseguinte, retiradas dos textos em estudo e escritas, para além das quatro línguas já referidas, também em português e inglês, sendo que estas últimas frases foram, de certa forma, construídas propositadamente para o efeito. O objectivo desta actividade era levar os alunos a agrupar as diferentes frases em duas secções: frases na Voz Activa e frases na Voz Passiva. Todavia, esta informação (critério para agrupar as frases) não foi fornecido aos alunos, tendo-lhes apenas sido dito que deveriam ler as frases atentamente e agrupá-las em dois diferentes grupos. Esta estratégia acabou por nos trazer alguns problemas, visto que os alunos não foram capazes de identificar o critério segundo o qual teriam que agrupar as frases e, por conseguinte, chegar às categorias pretendidas.

Por este motivo, e ainda antes do referido bloco de noventa minutos no qual a actividade foi terminada, foi decidido que, após o término desta, seria implementada outra actividade relacionada com a *Passive Voice*, na tentativa de alcançar os objectivos pretendidos com a actividade anterior, sendo que estes se prendiam com a apreensão da construção da Voz Passiva por parte dos alunos (através da comparação das frases nas várias línguas). Para esse efeito, os alunos foram confrontados com uma versão (incompleta) da mensagem do extraterrestre escrita em Inglês. Os espaços por preencher eram referentes a todas as construções passivas nela existentes. Os alunos teriam então que procurar completar a mensagem através da redacção em inglês de todas as construções passivas, podendo recorrer, para tal, aos textos anteriormente apresentados e às frases da actividade anterior.

Esta última actividade finalizou a implementação do nosso projecto que, inicialmente, havia sido planeada apenas para três blocos de quarenta e cinco minutos. Contudo, devido ao empenho manifestado pelos alunos na resolução das actividades e, principalmente, à tomada de consciência de que uma das actividades proposta não surtiu o efeito esperado, este plano acabou por ser alargado para mais dois blocos de quarenta e cinco minutos, tal como já foi referido.

Interpretação dos resultados

Após a implementação do projecto de investigação-acção, a qual, ao contrário do que havia sido inicialmente estabelecido e como já referimos, acabou por ocupar cinco blocos de quarenta e cinco minutos, procedemos à análise e interpretação dos dados obtidos.

No que diz respeito à primeira actividade, em que os alunos foram confrontados com um texto em Neerlandês, consideramos que os objectivos propostos foram efectivamente alcançados. Na verdade, os alunos não só foram capazes de identificar com alguma facilidade a língua em que o texto estava escrito, como também conseguiram estabelecer possíveis relações entre o vocabulário do texto em questão e palavras/vocabulos de outras línguas que já dominavam ou conheciam.

Embora nem sempre as palavras identificadas fossem sinónimos das palavras em Neerlandês, os alunos foram capazes de estabelecer relações (vocabulares) entre várias línguas aos mais diversos níveis, sendo obviamente o domínio da grafia aquele que mais frequentemente foi utilizado como termo de comparação.

O levantamento exaustivo das palavras mais “transparentes” (na perspectiva dos alunos) em Neerlandês possibilitou-lhes então um primeiro acesso ao conteúdo do texto. Isto é, embora os alunos não soubessem exactamente a relação lógica e o significado, em contexto, das palavras identificadas, conseguiram já (nesta primeira fase) delimitar o tema/tópico da mensagem. Ficaram, por conseguinte, a saber que se tratava de algo “*urgente*”, que teria provavelmente a ver como o “*planeta Marte*” e com um “*processo de colonização*”.

Foi, no entanto, com as actividades seguintes que os alunos conseguiram aceder totalmente e com a profundidade devida ao conteúdo do texto que lhes fora apresentado.

Mais uma vez os alunos não tiveram quaisquer dificuldades em identificar as línguas (francês, italiano e espanhol) da segunda mensagem com a qual foram confrontados, manifestando igualmente possuir a abertura e o interesse necessários para lidar com as mesmas e resolver os exercícios que lhes foram apresentados. Consideramos que este “espírito”, manifestado pela maior parte dos elementos da turma, se traduz bem pela expressão (coloquial e informal) utilizada por um aluno para caracterizar as primeiras actividades realizadas neste projecto: “*Isto até é fixe!*” (Tiago Silva)

A postura evidenciada pelos alunos foi, quanto a nós, determinante para a boa consecução, por parte dos mesmos, dos objectivos propostos para as actividades de interpretação do texto. Na verdade, aliciados pelo carácter inovador dos textos e dos exercícios que lhes foram apresentados (os quais se encontravam inseridos numa temática – “*Space Exploration*” – que lhes era particularmente querida) os alunos realizaram com empenhamento, interesse e bastante facilidade as tarefas que lhes foram indicadas.

As três actividades realizadas, que consistiam, como já foi referido, na escolha do parágrafo/frase que resumia correctamente a história narrada, na classificação (verdadeiro/falso) de um determinado número de frases de acordo com a mensagem veiculada pelo extraterrestre (justificando com frases/expressões do texto) e na ordenação de parágrafos de acordo com a ordem lógica dos acontecimentos, não lhes ofereceram problemas de maior. Pondo à prova o desempenho dos alunos sobretudo no domínio da compreensão escrita, quer em língua inglesa, quer nas restantes línguas estrangeiras, estas actividades permitiram aos alunos aceder, numa primeira instância, a informações genéricas e, posteriormente, a aspectos de pormenor da mensagem transcrita.

Recorrendo sistemática e eficazmente às estratégias de comparação, tradução e transferência (aplicadas não só em relação às línguas estrangeiras anteriormente mencionadas, mas também, e predominantemente, à Língua Materna da quase totalidade dos alunos – o Português), os alunos foram então resolvendo, passo a passo, cada uma das actividades propostas e, por conseguinte, construindo gradualmente (e cada vez mais pormenorizadamente) o seu conhecimento do texto.

A este nível consideramos pertinente referir que a importância das estratégias acima mencionadas é inclusivamente reconhecida pelos próprios alunos aquando da realização das actividades. Num verdadeiro exemplo de “peer tutoring”, um dos melhores alunos da turma nesta disciplina acaba por dar instruções a uma colega acerca de como proceder para resolver os exercícios indicados: “*Traduzes para Português e depois de Português para Inglês*”. (Tiago Silva)

Consideramos, então, que, para além do efeito que estas actividades provocaram nos alunos em termos de motivação, estas permitiram-lhes também tomar consciência das estratégias a que estes podem recorrer na aprendizagem (sobretudo) de línguas estrangeiras.

Quanto à actividade intitulada “*Martian Code*”, que tinha como principal objectivo fazer com que os alunos se apercebessem das semelhanças que se podem estabelecer entre as línguas (neste caso, ao nível do vocabulário), consideramos que esta foi, tal como as actividades

até agora mencionadas, muito bem conseguida. Embora alguns grupos não tenham encontrado todas as palavras correspondentes para um determinado vocábulo (é importante referir que nem todas as palavras estavam presentes nos textos que os alunos tinham à sua disposição), a maioria dos alunos acabou por reconhecer o grau de similaridade que as línguas em questão apresentavam entre si em termos de léxico e a pertinência da realização de actividades deste tipo.

No que diz respeito à actividade relativa à Voz Passiva (que, no fundo, era o aspecto principal do nosso projecto de investigação-acção), esta não surtiu os resultados esperados, o que decorreu em grande parte das metodologias por nós adoptadas. Ou seja, os alunos não foram capazes de agrupar as frases que lhes foram apresentadas por não conseguirem definir o critério segundo o qual teriam que realizar esta tarefa.

Quando preparámos esta actividade, considerámos que se traduzíssemos uma mesma frase (quer na Voz Activa, quer na Voz Passiva) em diferentes línguas, o critério de organização tornar-se-ia extremamente óbvio para os alunos. Deste modo, optámos por apresentar-lhes diferentes frases (em ambas as vozes), escritas em diferentes línguas. Esta opção acabou então por se revelar ineficaz, visto que, influenciados pelas actividades realizadas na aula anterior e confundidos pela diversidade (em termos de informação) das frases apresentadas, os alunos cingiram a análise destas mesmas frases a questões de conteúdo, não se apercebendo das semelhanças, em termos sintácticos, que se estabelecia entre cada uma delas. Vimo-nos, portanto, obrigadas a direccionar a análise dos alunos para o domínio da sintaxe, o que acabou efectivamente por resolver o problema com que nos deparámos e possibilitar-nos a consecução da actividade planificada.

Após a organização das referidas frases em grupos (Voz Activa vs Voz Passiva) levámos os alunos a reflectir acerca das características verificadas ao nível da sua estrutura sintáctica. Com as frases devidamente organizadas e colocadas estrategicamente no quadro foi, então, possível proceder ao levantamento dos aspectos que identificam as frases da Voz Activa e da Voz Passiva.

Contudo, foi só com a actividade seguinte que conseguimos efectivamente alcançar os objectivos propostos para a abordagem do conteúdo gramatical da Voz Passiva. Na verdade, apesar de terem levado bastante tempo a realizar a actividade, os alunos demonstraram ser capazes de não só identificar as semelhanças ao nível da estrutura entre as diversas frases, como também (partindo do texto escrito nas três línguas já mencionadas) de construir correctamente frases na voz passiva (em Inglês, subentenda-se). Através da realização desta actividade foi-nos, portanto, possível certificar que os alunos acederam às principais características da Voz Passiva, sem que, no entanto, tivéssemos que ser nós a explicitar as “regras” da sua “construção” ou “uso”.

Com o intuito de analisarmos a opinião/adesão dos alunos em relação às actividades propostas e à sua importância na aprendizagem de línguas estrangeiras, elaborámos dois questionários (a partir de materiais que nos foram fornecidos pela coordenadora do projecto, a Profª Ana Sofia Pinho), cuja análise apresentamos de seguida.

Questionário 1

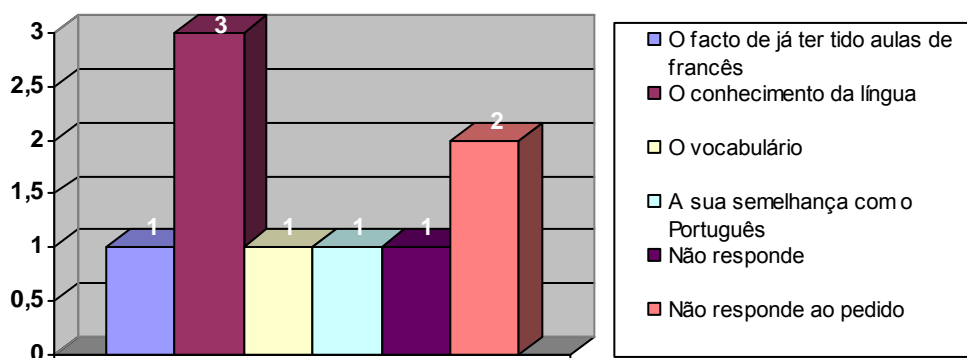
O **Questionário 1** tinha essencialmente como objectivos:

- Recolher informações acerca das estratégias utilizadas pelos alunos para resolver as actividades relativas ao texto do Extraterrestre;
- Aferir a eficácia/o grau de consecução das mesmas (na perspectiva dos alunos);
- Analisar a importância atribuída pelos alunos à “*Intercompreensão*”, como estratégia a utilizar em sala de aula (ensino/aprendizagem de línguas) e na comunicação entre povos.

Deste modo, começámos por lhes perguntar quais teriam sido os “factores/aspectos” que os ajudaram a identificar as três línguas presentes no segundo texto.

1. O que é que te ajudou a identificar:

a) o francês?

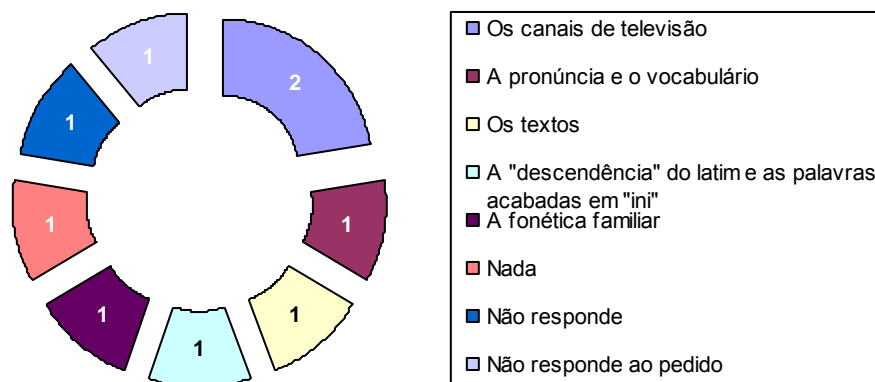


Relativamente ao **Francês**, tal como podemos constatar no gráfico que apresentamos de seguida, destaca-se sobretudo o conhecimento que os alunos já possuíam da língua. No entanto, é também de realçar o facto de que o “vocabulário” e a “semelhança com o Português” são também dois dos aspectos mencionados pelos alunos. Consideramos, por conseguinte, que, para além de estarem conscientes da importância dos conhecimentos que já possuem acerca de uma determinada língua, os alunos são também já capazes de estabelecer “relações de parentesco” entre línguas de um mesmo ramo ou família.

b) o italiano?

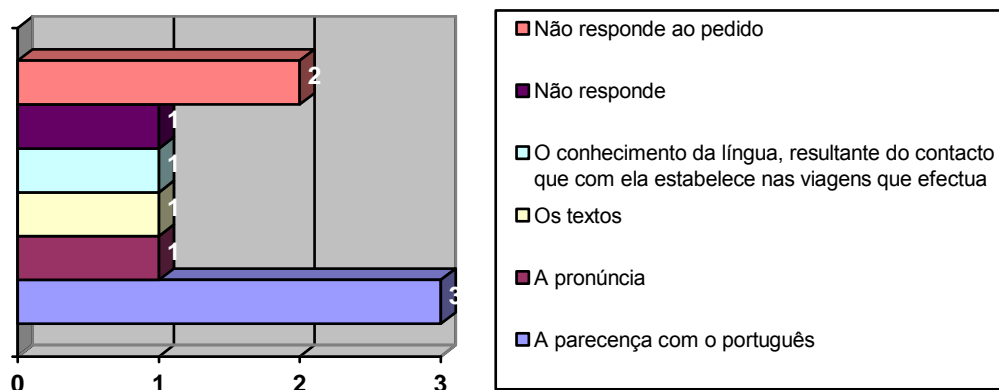
Quanto ao **Italiano**, embora uma percentagem significativa de alunos não tenha respondido à questão ou tenha “fugido” ao assunto, consideramos pertinente salientar o facto de alguns terem reconhecido a língua através da sua fonética e vocabulário (“*palavras acabadas em ‘ini’*”) e do contacto que com ela estabelecem através dos canais de televisão. É, de facto, curioso constatar que, relativamente a esta língua, os factores mencionados se situam sobretudo ao nível

do domínio oral da língua (certamente resultante do tipo de contacto que com ela estabelecem). Este aspecto tornou-se efectivamente evidente quando constatámos (através da análise dos registos áudio das aulas) que os alunos acediam mais facilmente ao sentido do texto em italiano quando as professoras lhes liam em voz alta pequenos excertos. Para além destes aspectos, os alunos referem novamente a descendência do Latim (as “relações de parentesco”) como elemento facilitador no processo de identificação desta língua.



c) o espanhol?

No que diz respeito ao **Espanhol**, destaca-se fundamentalmente a sua semelhança com a Língua Portuguesa. Na verdade, embora alguns alunos mencionem a pronúncia e o contacto que estabelecem com a língua como factores importantes, estes acabam novamente por fazer uma referência implícita aos “laços” que unem as línguas do grupo românico.



Quando questionados acerca de que forma as três línguas anteriormente mencionadas (francês, italiano e espanhol) os ajudaram a compreender o texto em Neerlandês, os alunos responderam do seguinte modo:

2. De que forma estas três línguas te ajudaram a compreender o texto em Neerlandês?

✎ *“De nenhuma forma, porque as línguas são muito diferentes”.*

✎ *“Ajudaram-me a formular e a compreender as frases”.*

✎ *“Em nada, porque não percebo esta língua”.*

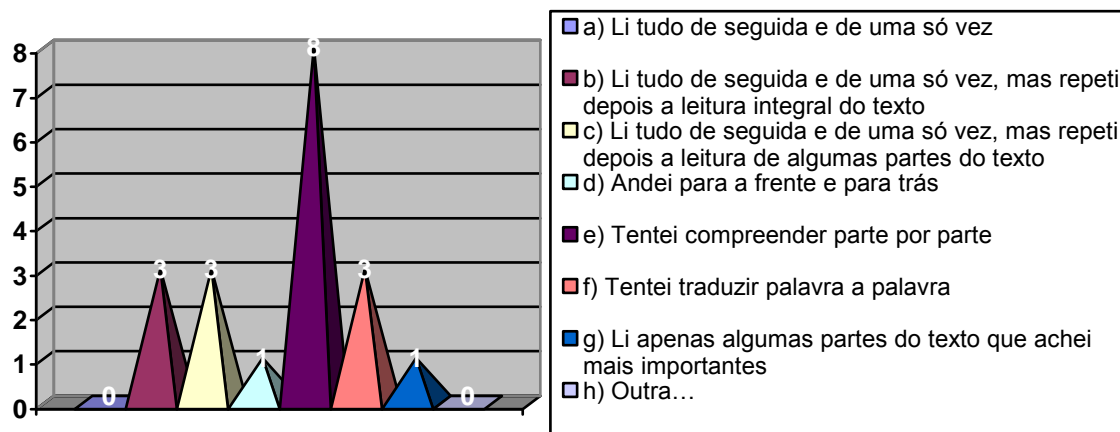
✎ *“Porque são parecidas com o Português”.*

N.B. Três alunos não responderam a esta questão.

Como podemos ver, as respostas dos alunos dividem-se. Se, por um lado, alguns afirmam não ter ajudado em nada (aludindo à diferença das línguas em questão - românicas vs germânicas, ou manifestando uma certa relutância face ao Neerlandês, isto é, ao ‘desconhecido’), outros reconhecem timidamente a ajuda que delas adveio, nomeadamente ao nível da compreensão e formulação de frases. Consideramos, no entanto, que este aluno estaria, sobretudo, a referir-se à última actividade realizada, em que os alunos tinham que partir do texto escrito em três línguas para redigir as frases (em Inglês) na Voz Passiva.

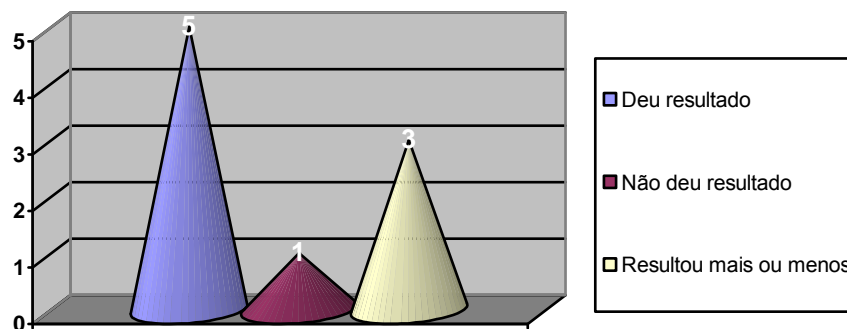
Relativamente às **estratégias** utilizadas pelos alunos para lerem os textos (aceder ao seu sentido), verifica-se um claro predomínio da alínea e) *“Tentei compreender parte por parte”*. Assim, embora os alunos tenham referido outras estratégias, consideramos que, regra geral, a compreensão dos textos resultou de um, de certa forma, metódico processo de leitura e análise de pequenos excertos, no qual adquiriu igualmente particular importância o processo de identificação de palavras conhecidas/semelhantes.

3. Como fizeste para ler os textos? (podes assinalar mais do que uma resposta)



Independentemente das estratégias indicadas, a maioria dos alunos reconhece a eficácia daquelas que utilizaram. Na verdade, apenas um aluno afirma que as estratégias por ele adoptadas não surtiram efeito, tal como é possível verificar no gráfico seguinte.

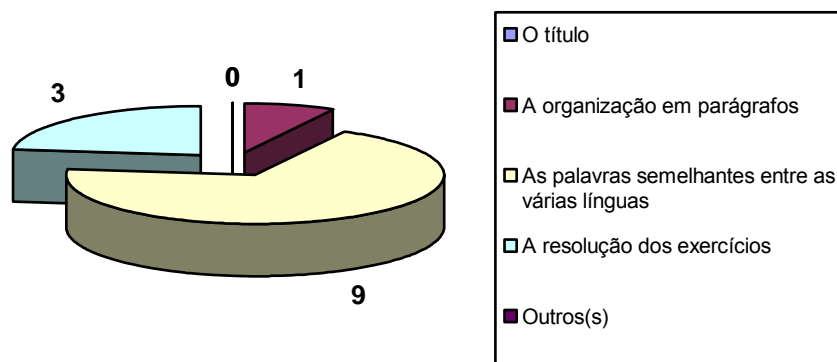
3.1. Achas que:



Quando questionados acerca dos aspectos que os teriam ajudado a compreender os textos apresentados, os alunos referiram quase univocamente “as *palavras semelhantes entre as várias línguas*”. Estes dados são a prova evidente de que os alunos revelam uma tendência para comparar as línguas em termos de léxico. São, com efeito, os próprios alunos a expressar as vantagens que advêm deste processo de comparação. Segundo um aluno, a aprendizagem do significado das palavras é uma etapa essencial do processo de construção do sentido de um texto cuja língua não se conhece. “*Quando começares a perceber as pequenas palavras, percebes o resto (...) E aprendes uma nova língua (...) Estás a aprender italiano*”. (Tiago Silva)

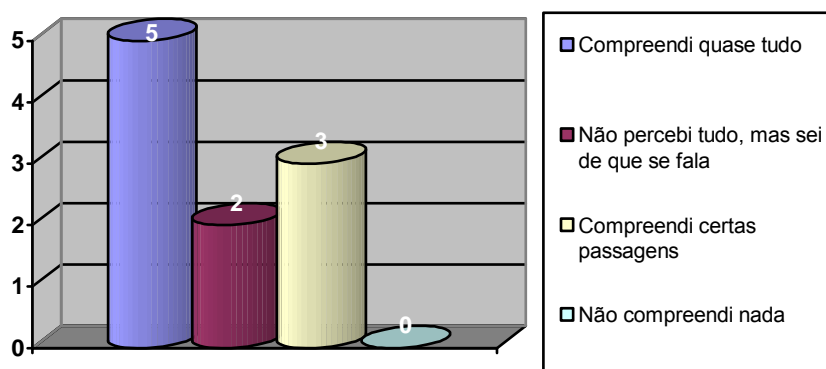
Além disso, é ainda pertinente verificar que três alunos mencionaram a “resolução dos exercícios” como um dos principais elementos facilitadores do processo de compreensão do texto. Isto vem, de certo modo, comprovar a eficácia das estratégias por nós seleccionadas para o “tratamento” dos textos do Extraterrestre.

4. O que é que te ajudou a compreender o texto?



Relativamente ao grau de compreensão dos textos lidos, a maioria dos alunos considera ter alcançado os objectivos mínimos. De facto, e tal como é visível no gráfico seguinte, nenhum aluno considera não ter compreendido nada dos textos.

5. Após ter realizado as actividades propostas:



No que diz respeito à transferência de conhecimentos de uma língua para as outras e à sua comparação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, a maioria dos alunos reconhece a sua importância (e as vantagens que daí advêm), mas destaca sobretudo o carácter inovador e motivador que as actividades deste género imprimem a essa mesma aprendizagem. Consideramos que as suas respostas são apenas fruto da experiência vivenciada neste bloco de aulas e não propriamente de uma reflexão aprofundada acerca do assunto. No entanto, é gratificante verificar que estas actividades provocaram algum impacto nos alunos despertando neles a atenção para aspectos em relação aos quais teriam, porventura, estado até ao momento alheados.

6. O que pensas acerca da transferência de conhecimentos que tens de umas línguas para as outras ou da comparação entre estas na aprendizagem de uma língua estrangeira?

✎ “É bom saber qualquer coisa sobre outras línguas”.

✎ “...certas palavras são parecidas”.

✎ “É engraçado visto que há línguas que se assemelham muito (umas das outras)”.

✎ “Acerca da transferência de conhecimentos [] de outras línguas ou comparação entre elas é muito motivador. Gostei muito dos trabalhos do Projecto de Investigação-Acção”

✎ Podemos ter conhecimento de mais palavras que se utilizam noutras línguas”.

✎ Achei esta actividade muito interessante, ajudou-me em algumas partes”.

✎ Quando as línguas são parecidas tento compreender [] fico curioso e tento estabelecer ligações entre o inglês [e o] português e [vice-versa]”.

N.B. Um aluno não respondeu a esta questão.

Quando questionámos os alunos acerca da importância que este tipo de estratégias (“*Intercompreensão*”) pode eventualmente ter na comunicação entre os povos, verificámos que, não obstante serem um pouco incipientes e pouco aprofundadas, a maior parte das respostas denota já uma certa consciencialização, por parte dos alunos, em relação ao fenómeno da Globalização e do consequente contacto que se pretende estabelecer (e estabelece) entre os povos. Em algumas destas respostas os alunos destacam a importância das estratégias como meio de conhecer o Outro ou o seu carácter “inovador”; noutras os alunos deixam transparecer algumas das questões que subjazem à temática da *Intercompreensão*: Que língua utilizar em comunicações interculturais? A língua dos povos que estão a comunicar? A língua inglesa – língua franca? Como seria a comunicação entre os povos se todos utilizassem a sua língua materna?

6.1. E na comunicação entre os povos?

✎ “É bom saber outras culturas, línguas, costumes, etc.”

✎ “...acho que é bom para conhecermos outras culturas”.

✎ “A comunicação entre povos é feita ou pela língua do povo em destaque ou pela língua inglesa”.

✎ “Não dá muito jeito no intercâmbio entre povos. É como se todos estivessem a falar ao mesmo tempo”

✎ “É mais fácil sabendo um pouco de todas”.

✎ “Permite-nos entendermo-nos um pouco melhor já que percebemos certas coisas”.

N.B. Um aluno não respondeu a esta questão

Questionário 2


O **Questionário 2** tinha essencialmente como objectivos:


- Avaliar o grau de eficácia da estratégia da “*Intercompreensão*” no que diz respeito à abordagem do conteúdo gramatical “*Passive Voice*”
- Analisar a importância atribuída pelos alunos à “*Intercompreensão*”, como estratégia a utilizar em sala de aula na abordagem de conteúdos gramaticais.
- Recolher dados sobre a opinião dos alunos em relação às actividades desenvolvidas neste projecto.

A cada um destes objectivos correspondiam questões diferentes.


Quanto à primeira questão, embora três alunos tenham adoptado uma postura negativa face às estratégias implementadas, consideramos que, na sua maioria, os alunos reconheceram a eficácia das estratégias utilizadas, demonstrando ter ficado cientes de que a Voz Passiva se constrói de igual forma em qualquer uma das línguas analisadas. Deste modo, os objectivos propostos a este nível foram atingidos.

1. A que conclusões é que podes chegar, após a realização destas actividades (Active/Passive Voice), no que diz respeito às relações que se podem estabelecer entre as línguas?


 “Que se formam de maneira parecida. A estrutura da construção da Active/Passive Voice é parecida”.

 “Que em todas as línguas a Voz Passiva e a Voz Activa são muito parecidas na estrutura”.

 “... não percebi nada...”

 “É totalmente diferente de língua para língua na forma de construir, etc.”

 “Nenhuma”.

 “Todas as línguas latino-derivadas são bastante semelhantes na construção frásica”.

N.B. Dois alunos não responderam a esta questão.

Relativamente às vantagens/desvantagens que uma análise deste tipo pode trazer para os alunos na aprendizagem de conteúdos gramaticais (em aulas de língua inglesa), as opiniões dividem-se. Enquanto que alguns alunos admitem que este tipo de actividades não só facilita, como também torna a abordagem de conteúdos gramaticais mais interessante, outros afirmam que não, embora na sua maioria não justifiquem a opinião dada (apenas um refere a confusão que este tipo de actividades lhes causa).

2. Consideras que este tipo de actividades te pode ajudar a compreender melhor os conteúdos gramaticais da Língua Inglesa? Justifica.

✎ “Sim e não ao mesmo tempo”.

✎ “Sim, porque dá para perceber melhor o que temos de fazer. E é mais fácil de perceber o Inglês a partir do Português do que a partir do Inglês”.

✎ “Não”

✎ “Os conteúdos gramaticais da Língua Inglesa podem e devem ser compreendidos com exercícios e actividades de comparação”

✎ “Pode, porque podemos sempre comparar com a língua portuguesa, sendo assim mais fácil a formulação das frases”.

✎ “Eu acho que não [porque] me confunde mais”

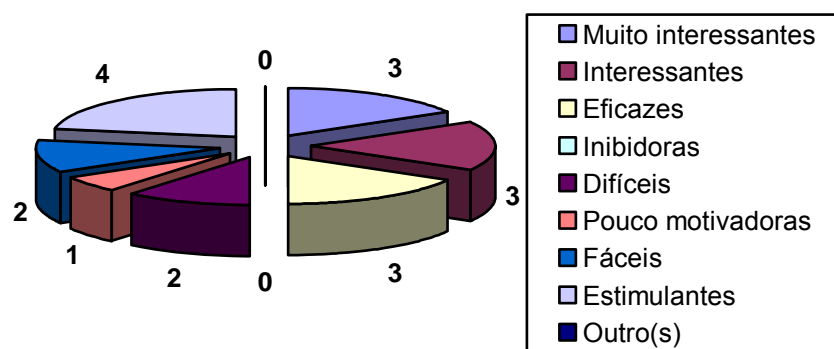
✎ “Sim, pois torna a aula mais cativante e dá-nos mais gosto em estar cá”.

✎ “Claro que sim, uma vez que a tradução/comparação do Inglês para [/com] outras línguas ajuda sempre qualquer coisa”.

Gostaríamos, contudo, de mencionar que, na nossa opinião, as posturas evidenciadas pelos alunos relativamente a estas estratégias estão intrinsecamente ligadas ao perfil de aprendizagem que os define. De facto, são os alunos que possuem mais dificuldades em Inglês e que necessitam constantemente da explicitação de regras que manifestam mais frequentemente o seu desagrado em relação às actividades propostas neste projecto de investigação-acção. Isto é, de resto, também visível na avaliação que os alunos fazem das actividades desenvolvidas ao longo destes cinco blocos de aulas.

3. Reflecte agora acerca de todas as actividades que realizaste durante esta semana.

Caracteriza-as.



Assim, podemos constatar que, regra geral, os alunos só atribuem características positivas às actividades realizadas, sendo que as características negativas apontadas (“*Difíceis*” e “*Pouco motivadoras*”) pertencem aos questionários dos alunos com mais dificuldades em Inglês. Não se tratará, portanto, de uma “repulsa” em relação a estas actividades específicas mas sim a tudo o que tem a ver com línguas, área em relação à qual os alunos se sentem claramente pouco à vontade.

Em termos gerais, e não obstante estes aspectos, consideramos que a opinião da turma relativamente ao Projecto de Investigação-Acção é bastante positiva, algo que é, de resto, visível na forma como estes alunos participaram nas actividades que lhes foram propostas.

Conclusões

Antes de mais nada, gostaríamos de realçar a receptividade evidenciada pelos alunos (na sua maioria) não só em relação às línguas estrangeiras que lhes foram apresentadas (Neerlandês, Francês, Italiano e Espanhol), como também às actividades propostas (do projecto de investigação-acção). De facto, e tal como já fomos referindo ao longo deste relatório, o carácter inovador e aliciante das actividades propostas surtiu efeitos bastante positivos na postura dos alunos enquanto aprendentes de língua inglesa, o que se manifestou sobretudo no grau de *empenhamento* e *interesse* com que estes foram, ao longo de cinco blocos de aula, executando as tarefas que lhe fomos apresentando.

Para além disso, pensamos que no final da implementação deste projecto se tornou claro que a maior parte dos alunos desta turma revela possuir uma aptidão para a transferência de conhecimentos de uma língua para a outra. Na verdade, tendo em consideração que esta foi a primeira vez que os alunos foram confrontados com actividades deste tipo, estes foram capazes de resolver com muita facilidade os exercícios que lhes foram apresentados. Para tal, não tiveram qualquer problema em recorrer às estratégias da comparação, transferência ou tradução, as quais estão, como é óbvio, inerentes a todo o “processo” de *Intercompreensão*.

Por outro lado, a abertura evidenciada pelos alunos em relação às actividades propostas e as suas capacidades “inatas” para lidar com situações deste género tornaram-se evidentes na ausência de inibição ou receio da parte daqueles face ao erro/ridículo – algo que é essencial para a aprendizagem das línguas. De facto, os alunos não tiveram quaisquer problemas em ler em voz alta frases escritas noutras línguas (que estes não dominavam), em formular hipóteses acerca de possíveis relações entre as palavras das diversas línguas apresentadas, entre outros aspectos.

Em relação aos aspectos anteriormente mencionados, gostaríamos de referir o caso de dois alunos que se destacaram por ter adoptado posturas ligeiramente contrárias àquelas que temos vindo a descrever. Tal como já foi sendo dito ao longo deste relatório, estes alunos manifestaram uma fraca adesão às actividades propostas e (consequentemente?) possuir bastantes dificuldades na realização dos exercícios. Verificou-se, portanto, uma postura oposta à dos seus colegas, a qual se torna patente sobretudo numa certa relutância em participar

activamente nas tarefas propostas e nas respostas dadas nos questionários realizados. Contudo, consideramos que esta situação não advém propriamente da ineficácia das estratégias implementadas (caso contrário, a maioria da turma teria reagido de igual modo), mas sim ao facto destes alunos não demonstrarem possuir qualquer apetência para a área das línguas e de terem, por conseguinte, há muito tempo “desistido” de melhorar o seu desempenho a este nível. Consideramos, então, que a praticabilidade destas actividades em sala de aula depende de um conjunto diversificado de factores, de entre os quais não se pode, como é óbvio, esquecer o perfil de aprendizagem dos alunos e as suas expectativas em relação às línguas, a todo o processo de ensino-aprendizagem, entre muitos outros aspectos. Pensamos, inclusivamente, que seria interessante verificar (agora que a exequibilidade das estratégias de *Intercompreensão* é um facto) qual poderá ser o contributo da *Intercompreensão* na aprendizagem de uma língua estrangeira tendo em conta os perfis de alunos e as suas “experiências/vivências” linguísticas.

Após uma análise rigorosa dos resultados obtidos, consideramos que os objectivos propostos foram alcançados, salientando-se pela negativa a ineficácia da actividade relativa à abordagem do conteúdo gramatical da Voz Passiva. A ineficácia desta estratégia deveu-se, como já foi referido, ao facto de termos utilizado frases diferentes (quer na voz activa, quer na passiva) nas diversas línguas apresentadas. No entanto, a consecução dos objectivos propostos acabou por ser efectuada através da actividade de preenchimento de espaços, a qual permitiu aos alunos aceder às principais “características” da Voz Passiva (a partir da comparação de frases em diferentes línguas).

Em termos gerais, com a excepção dos dois alunos já mencionados anteriormente, a turma mostrou ser capaz de reflectir acerca da importância do recurso a outras línguas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, algo que estes consideram ser profundamente motivador, interessante, estimulante e eficaz. Deste modo, os alunos não só reconhecem a importância da motivação introduzida por este tipo de actividades no processo de aprendizagem de uma língua, como também as vantagens que advêm dos processos de transferência, comparação e tradução a ela inerentes.

Por fim, consideramos também que os alunos ficaram, regra geral, sensibilizados para a aprendizagem de (ou contacto com) novas línguas. Com efeito, pensamos que com estas actividades os alunos terão ficado alertados para as semelhanças que se verificam entre línguas (sobretudo aquelas que pertencem à mesma família) e conscientes de que não necessitam propriamente de dominar uma língua para aceder ao sentido de um texto ou qualquer mensagem que se pretenda transmitir. O conhecimento que possuem de outras línguas torna-os potenciais comunicadores interculturais.

No que diz respeito aos objectivos que nos propusemos alcançar enquanto professoras de línguas, não obstante todas as dificuldades que sentimos na implementação deste projecto, consideramos que as estratégias desenvolvidas nos permitiram proceder a uma abordagem de um conteúdo gramatical de uma forma menos “metalinguística/exaustiva” e, portanto, ultrapassar um dos nossos problemas em termos de formação. De facto, embora consideremos que há um longo

percurso a percorrer neste domínio, sentimo-nos já capazes de recorrer à estratégia da *Intercompreensão* para solucionar alguns dos problemas com que nos deparamos na nossa profissão de docentes. Conseguimos, portanto, ultrapassar uma grande parte dos receios que sentíamos no início deste percurso de formação, de entre os quais destacamos a dificuldade de gerir, em sala de aula, línguas que não dominamos. A implementação do projecto permitiu-nos constatar que, ainda que fundamentados, estes receios são facilmente ultrapassáveis, não devendo nunca constituir um obstáculo ao desenvolvimento de actividades deste tipo.

6.2. Relatório de Grupo do Projecto 2 (CL e JO)

Etapa preliminar

Antes do mais, consideramos importante referir que este projecto passou por diferentes fases e daí que tenhamos optado por dividir este relatório em etapas, quer para uma melhor orientação nossa, quer para uma mais fácil compreensão daqueles que o consultarem.

Assim, gostaríamos de comentar a primeira etapa do projecto, as sessões. Efectivamente, estas não constituíram para nós grande novidade pois havia já sido possível tomarmos contacto com o programa ILTE através de um trabalho prático realizado no âmbito da disciplina de Educação em Línguas. Assim, conhecíamos já o género de actividades que nos iriam ser apresentadas o que, de certa forma, pode já ser considerado uma ajuda. Passando agora para um breve comentário às sessões, em primeiro lugar, consideramos que estas foram úteis na medida em que nos permitiram uma maior reflexão acerca de determinados aspectos teóricos, tornando assim o nosso conhecimento do assunto um pouco mais profundo e completo. Em segundo lugar, gostaríamos de ressaltar o facto destas sessões terem decorrido numa altura da nossa prática pedagógica bastante conturbada, o que contribuiu de forma decisiva para que nem sempre tenhamos conseguido dar o nosso melhor. Contudo, não ignoramos a sua importância e foi durante e após as mesmas que nos ocorreu a forma como a intercompreensão nos podia ajudar a resolver determinados problemas que nos surgiram durante a prática pedagógica.

Efectivamente, não foi muito difícil para nós encontrar um aspecto problemático na nossa Prática Pedagógica pois tínhamos em mãos uma turma do 10ºano, níveis 4 e 6 de Inglês, que apresentava uma atitude de bastante recusa em relação às línguas estrangeiras, nomeadamente a língua inglesa, na qual evidenciavam ainda bastantes lacunas na sua formação. Assim, resolvemos pôr o nosso projecto em prática sob uma perspectiva bastante clara, de que forma a intercompreensão nos poderia auxiliar a estimular a aprendizagem da língua inglesa, assim como podemos ver no título do nosso trabalho: *“Intercompreensão em sala de aula: contributos para a aprendizagem da língua inglesa”*.

Etapa de planificação

Partindo agora para a planificação propriamente dita e tendo em conta que o nosso principal objectivo era utilizar o contributo da intercompreensão no processo de aprendizagem da língua inglesa, tentámos articular este tema com a unidade que estávamos a desenvolver na altura. Assim, estando nós a terminar a leitura e análise da short-story *“The Return of the Moon Man”* e tendo em conta que esta terminava de uma forma bastante propícia a podermos improvisar um pouco, encontramos uma forma bastante simples de implementar o projecto. Mais concretamente, numa primeira parte da aula, planificámos uma actividade em que os alunos eram confrontados com a língua alemã. Apesar de termos utilizado mais três línguas durante a aula, resolvemos aprofundar o alemão por duas razões: em primeiro lugar, por ser uma língua pouco familiar entre os nossos alunos e acerca da qual o seu conhecimento era bastante reduzido; em

segundo lugar, pelos pontos de contacto que tem com a língua inglesa e, conseqüentemente, os benefícios que daí podíamos tirar. Esta, como é observável na planificação da aula, consistia essencialmente em, numa primeira fase, ouvir uma música em alemão e tentar identificar aquilo que aí estava a ser descrito e, numa segunda fase, tentar ordenar um diálogo em alemão, de forma a que o produto final fosse um texto coerente e coeso. Quanto à actividade em que os alunos relacionavam a língua inglesa com a língua alemã, esta consistia essencialmente em, partindo de determinadas imagens, escrever a palavra em inglês correspondente a cada uma delas, seleccionar as iniciais de cada uma das palavras formando assim uma palavra em alemão e, finalmente, tentar adivinhar o seu significado em alemão. Por fim, os alunos tinham ainda um exercício em que lhes era pedido que identificassem as línguas em que determinadas palavras estavam escritas, detectando aquela que estava em alemão. Os principais objectivos a que nos propúnhamos com a realização destas actividades, como já acabámos por referir anteriormente eram, por um lado, sensibilizar os alunos para aprendizagem de outras línguas e, por outro lado, mostrar-lhes que as línguas não são ilhas, isoladas umas das outras, mas que é possível estabelecer pontes entre elas e, partindo de determinada língua, podemos entender outras, como é o caso entre a língua inglesa e a língua alemã.

Numa segunda parte, pedíamos aos alunos que, recorrendo ao que tinham estudado acerca da short-story, imaginassem que a personagem principal (Mortimer) se encontrava na lua e que, sendo esta composta por três comunidades, cada uma falando uma língua diferente (Francês, Alemão e Italiano), este ia ser confrontado com uma situação em que, para regressar à Terra, teria de conseguir entender a mensagem que estava a ser transmitida na televisão. Assim, os alunos seriam confrontados com a audição da mesma notícia nas três línguas atrás mencionadas e ser-lhes-ia pedido que dissessem aquilo que daí tinham compreendido. Numa segunda fase, os alunos seriam confrontados com uma série de exercícios escritos aos quais foi ainda acrescentada uma outra língua, o espanhol. Esta decisão relacionou-se simplesmente por uma questão de criar um leque um pouco mais variado de língua e também para fornecer uma possibilidade maior de compreensão da mensagem, principalmente aquando do exercício de tradução. As actividades passavam essencialmente por: identificar a língua em que se encontraria escrita a notícia; fazer corresponder determinados enunciados a cada uma das línguas; partindo de palavras em inglês, encontrar as mesmas nas várias línguas em questão (partindo dos textos); ordenar uma série de frases desordenadas (cada uma numa língua diferente), de forma a formar a notícia; e, finalmente, traduzir o primeiro parágrafo da notícia. Com estas actividades pretendíamos essencialmente que os alunos exercitassem o seu conhecimento da língua inglesa através do confronto com outras línguas e desenvolver algumas técnicas no que diz respeito à transferência de conhecimentos de umas línguas para outras. Para além disso, preparámos ainda dois questionários: um primeiro, que será realizado a seguir à actividade de audição da notícia em diferentes línguas, trata-se essencialmente de uma ficha de compreensão oral e pretendemos com ele verificar até que ponto a mensagem foi compreendida pelos alunos em determinada língua e as suas primeiras impressões acerca dela; um segundo, que será realizado no final da aula, e que

pretende essencialmente ver até que ponto os alunos acharam ou não utilidade nas actividades desenvolvidas nesta aula, as suas opiniões, dificuldades acerca das línguas que aí foram tratadas, as actividades de que mais gostaram ou não, as estratégias por eles utilizadas para realizarem as actividades que lhes foram propostas e ainda as suas opiniões acerca da transferência de conhecimentos de umas línguas para outras.

De facto, estas foram as actividades que planificámos para implementar o nosso projecto e, é importante mencionar, para uma aula de noventa minutos. Sabíamos de antemão que seria bastante complicado conseguir cumprir uma planificação tão ambiciosa, mas realmente estávamos condicionadas pelo factor tempo, tendo tentado assim racionalizar esta aula ao máximo. Por fim, gostaríamos de ressaltar que optámos por gerir toda a aula com o auxílio da língua portuguesa pois, tendo em conta o perfil da turma, considerámos que seria bastante complicado conseguir sensibilizar os alunos para uma aula em que lhes eram apresentadas muitas coisas novas, numa língua em que não se sentem à vontade.

Etapa da Acção

De acordo com o que tínhamos inicialmente planificado, e tal como referimos anteriormente, pretendíamos implementar o projecto de investigação acção num bloco de aulas de noventa minutos, contudo, devido, por um lado, à tipologia das actividades escolhidas e, por outro lado, às características da turma em questão, acabámos por constatar a necessidade de reformular a nossa planificação de modo a permitir que os alunos realizassem a totalidade das actividades, recorrendo para tal a mais um bloco lectivo de quarenta e cinco minutos.

Deste modo, iniciámos a aula com uma breve conversa com os educandos com o intuito de os consciencializar para a especificidade da aula em questão subordinada à temática da intercompreensão e, na qual iriam contactar com outras línguas para além da inglesa. De facto, esta conversa tornou-se imperativa uma vez que, apesar de termos tido a preocupação de planificar a aula de modo a dar continuidade à temática até então leccionada, receávamos a falta de receptividade, e até mesmo alguma relutância, por parte destes alunos em relação ao tratamento de línguas, na sua maioria, para eles desconhecidas. Após este primeiro momento, e de acordo com a planificação, demos início à realização das actividades com a tarefa de “listening”, cujo objectivo era que os educandos ouvissem uma música cantada em alemão intitulada *Der Tag, wie geht's – Rap* e, simultaneamente, tentassem identificar palavras que já conheciam ou que lhes parecessem semelhantes a outras com as quais já tinham contactado. Após a audição da canção, a maioria dos educandos afirmou que não havia conseguido compreender nenhuma palavra, pelo que optámos por permitir que estes ouvissem novamente a canção. Contudo, neste momento da aula, deparámos com uma agradável surpresa pois tivemos a oportunidade de constatar que um dos alunos da turma possuía já alguns conhecimentos da língua alemã, os quais tinha adquirido em França, país no qual nasceu. Este facto acabou por influenciar o modo como se desenvolveu a actividade, pois após a segunda audição da canção, este mesmo aluno tinha sido já capaz de decodificar a mensagem transmitida através da música.

Pelo contrário, os restantes educandos da turma, apesar de terem conseguido identificar palavras como “Name”, “Australien”, ou “Japan”, continuavam a afirmar-se incapazes de compreender o conteúdo da canção. Deste modo, optámos que registar no quadro alguns dos enunciados que compunham a letra da mesma de modo a permitir que os alunos visualizassem não só as palavras que tinham reconhecido mas também a estrutura frásica que caracterizava a letra da canção e que, no fundo, se reportava apenas à estrutura pergunta – resposta. Com isto, pretendíamos que os educandos reconhecessem que, no fundo, a canção se tratava de um diálogo de apresentação entre duas pessoas, uma vez que estas desconheciam o nome, a idade ou a proveniência uma da outra. Efectivamente, os educandos assumiram de início uma postura relutante ao contacto com uma língua que desconheciam, não compreendendo a pertinência da mesma no processo de aprendizagem da língua inglesa. De facto, só após muita insistência da nossa parte e, contando com a ajuda do aluno que possuía já alguns conhecimentos da língua alemã, conseguimos que os alunos descodificassem a mensagem que se pretendia transmitir, algo que era essencial para a realização da tarefa seguinte.

Assim, antes de explicarmos os objectivos que se pretendiam atingir com a segunda actividade, procedemos à divisão da turma em três grupos de três elementos cada, de modo a permitir, por um lado, que os educandos partilhassem as suas experiências linguísticas, com o intuito de resolverem o mais correctamente possível as actividades que lhes tinham sido propostas e, por outro lado, pretendíamos proporcionar-lhes uma situação de aprendizagem na qual estes se sentem particularmente à vontade e que consideram contribuir eficazmente para a aquisição de conhecimentos, o trabalho de grupo. Deste modo, a segunda actividade consistia em, perante algumas frases semelhantes àquelas que constavam da letra da canção e que estavam configuradas de um modo desordenado e aleatório, construir um diálogo entre dois desconhecidos que tentavam obter algumas informações acerca um do outro. Todavia, uma vez mais, a maioria dos educandos assumiu uma atitude bastante relutante no que diz respeito à realização desta actividade, pois estes afirmavam que o desconhecimento total da língua alemã era impeditivo disso mesmo. Deste modo, foi necessário explicar aos educandos que o objectivo principal que se pretendia atingir não era que fossem capazes de construir um diálogo completamente correcto e coerente em alemão mas que tentassem, através dos conhecimentos que possuíam de outras línguas, organizar logicamente as frases que lhes eram dadas. No final desta actividade, apesar dos educandos terem demorado mais tempo do que o inicialmente previsto, todos os grupos foram capazes de concluir com sucesso a actividade e de organizar correctamente o diálogo.

Relativamente à actividade seguinte, os alunos demonstraram-se mais receptivos e interessados na sua realização uma vez que esta consistia em identificar a palavra inglesa que correspondia a cada figura apresentada, de modo a formar uma palavra em alemão com a primeira letra de cada uma das palavras em inglês. No entanto, verificou-se novamente que os educandos ultrapassaram o tempo inicialmente previsto para a realização desta actividade, facto este que se fica a dever à necessidade que os alunos sentiram em ir procurar a quase totalidade do vocabulário ao dicionário. Porém, os objectivos que se pretendiam atingir com esta actividade

foram cumpridos, uma vez que se pretendia que os educandos fossem capazes de reconhecer o significado da palavra em alemão através da comparação com palavras semelhantes existentes na língua inglesa, algo que estes, de um modo geral, conseguiram efectuar.

Finalmente, no que diz respeito a esta primeira parte da aula foi pedido aos educandos que, perante a mesma palavra escrita em quatro línguas diferentes, identificassem, em primeiro lugar, estas línguas e, em segundo lugar, que indicassem em cada alínea qual a palavra que se encontrava escrita em alemão. Efectivamente, pretendíamos que os educandos fossem capazes de realizar esta tarefa, tomando simultaneamente consciência de uma característica da língua alemão que se prende com o facto dos substantivos se escreverem com letra maiúscula. De facto, verificámos que apenas o educando que tinha contactado anteriormente com o alemão foi capaz de reconhecer prontamente quais as palavras que estavam nesta língua, identificando igualmente a característica anteriormente mencionada.

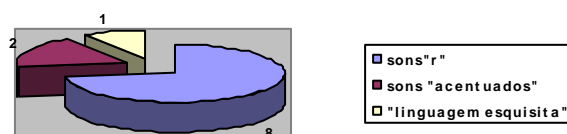
Após este primeiro bloco de actividades demos início à segunda parte da aula que, pelo adiantado da hora, constatámos que teria de ficar inacabada e, cuja conclusão seria remetida para a aula seguinte. Deste modo, a primeira actividade que realizámos relacionava-se, uma vez mais, com um exercício de “listening”, através do qual se pretendia que os educandos ouvissem uma notícia de um telejornal dita em três línguas diferentes, mais concretamente alemão, francês e italiano. Todavia, ainda antes da audição das referidas notícias, foi distribuído um questionário aos educandos que visava direccionar e orientar a tarefa de “listening” de modo a que estes tivessem conhecimento dos objectivos que se pretendiam atingir com a actividade. O questionário era constituído por três partes distintas, cada qual correspondendo a uma notícia. As questões colocadas em cada uma destas partes foram as mesmas, relacionando-se essencialmente com os seguintes aspectos: identificação da língua e justificação; registo de algumas palavras ou expressões que os alunos consideravam importantes para compreenderem a mensagem; um resumo daquilo que tinham percebido; e, finalmente, era ainda pedido aos educandos que indicassem aquilo que concluíam das actividades anteriormente realizadas, relativamente à facilidade/dificuldade de compreender as línguas em questão.

Relativamente ao Enunciado 1, no que diz respeito à primeira questão, na qual era pedido aos alunos que assinalassem a língua em que o enunciado foi proferido, todos os alunos identificaram a língua alemã. No que diz respeito à segunda questão, na qual era pedido aos educandos que indicassem os elementos em que se tinham baseado para responder à pergunta anterior, a resposta que surgiu com mais frequência, estava relacionada, por um lado, com a identificação da língua com o som “r” e, por outro lado, pelo facto desta ser uma língua que utiliza sons muito “acentuados”². Para além destes aspectos, os alunos mencionaram ainda que esta era uma “língua esquisita”, assim como podemos ver no gráfico que apresentamos de seguida.³

² As aspas indicam que o enunciado se encontra transcrito exactamente como foi dito pelos alunos.

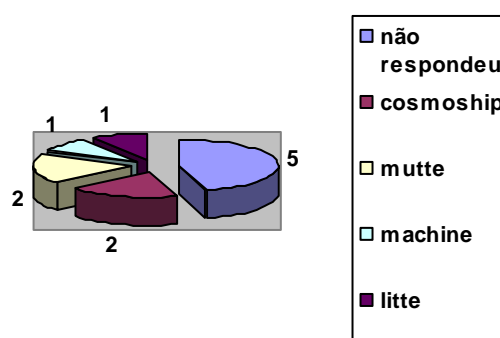
³ Os questionários foram feitos a um universo de oito alunos. O que se verifica por vezes é o facto de os alunos darem mais do que uma resposta, daí os valores nem sempre serem correspondentes.

Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.⁴



No que diz respeito à terceira pergunta, na qual era pedido aos alunos que registassem as palavras ou expressões que consideravam mais importantes para compreender a mensagem, apesar de alguns alunos não terem respondido, as palavras identificadas foram as seguintes (note-se que a redacção das palavras é feita de acordo com a ortografia dos alunos, podendo não estar correcta): *cosmoship*, *machine*, *mutte* e *litte*, como podemos ver no gráfico seguinte:

Regista as palavras/ expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.

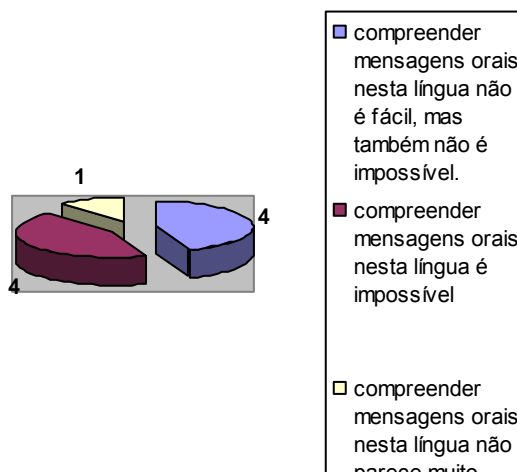


Em relação à questão número quatro, na qual se pedia aos alunos que resumissem aquilo que tinham percebido da mensagem veiculada pelo texto a partir da audição do mesmo, as respostas foram pouco satisfatórias pois, efectivamente, cinco alunos não responderam a esta questão e os restantes três alunos deram respostas como "*Nada*" ou "*Não percebi nada*".

Finalmente, quando questionados acerca daquilo que concluíam das actividades realizadas, as respostas dadas pelos alunos são aquelas que podemos observar no gráfico que de seguida apresentamos:

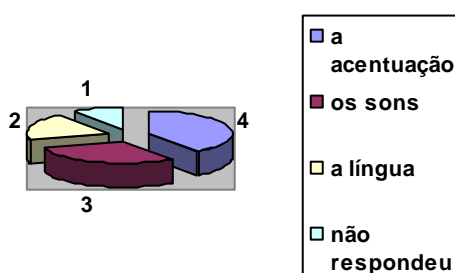
⁴ A pergunta anterior a esta era a seguinte: Assinala a língua em que o enunciado foi dito.

O que concluis destas actividades?



Relativamente ao Enunciado 2, no que diz respeito à primeira questão, todos os alunos identificaram a língua francesa sem dificuldade. Já no que diz respeito à segunda questão, os elementos apontados pelos alunos para responder à questão anterior foram os sons, a acentuação e a língua, como podemos ver no gráfico seguinte:

Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.

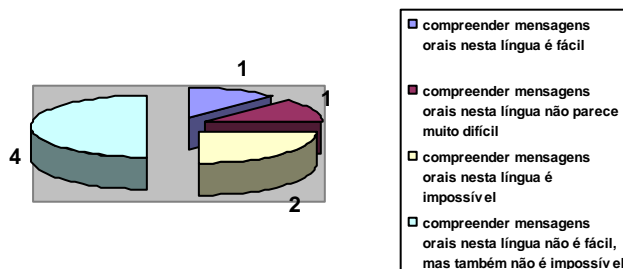


No que diz respeito à terceira questão, em que se pedia aos alunos que registassem as palavras que consideravam mais importantes para compreender a mensagem, seis dos oito alunos não responderam e, dos dois alunos que responderam, um deles apontou a palavra “verô” e o outro aluno apontou as seguintes palavras; “lune”, “capitaine”, “situation”, “vaisseau”, “heureusement”, “maintenant” e “décolage”.

No que se refere à quarta questão, em que se pedia aos alunos que resumissem aquilo que perceberam, novamente encontramos um número significativo de alunos que não responderam a esta questão (mais concretamente cinco alunos) e, de entre os restantes três alunos, apenas um deles deu uma resposta completa, a qual passamos a transcrever “*Eu acho que o capitão teve um problema na nave e vai tentar resolvê-lo*”, tendo os outros dois alunos dado as seguintes respostas “*Nada*” e “*Algumas palavras*”.

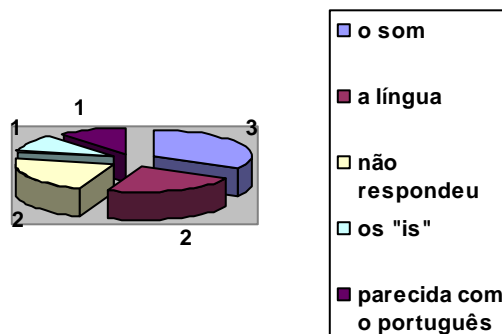
Em resposta à última questão, acerca daquilo que concluíam destas actividades, obtivemos respostas bastante diversificadas, tal como podemos verificar no gráfico seguinte:

O que concluis destas actividades?



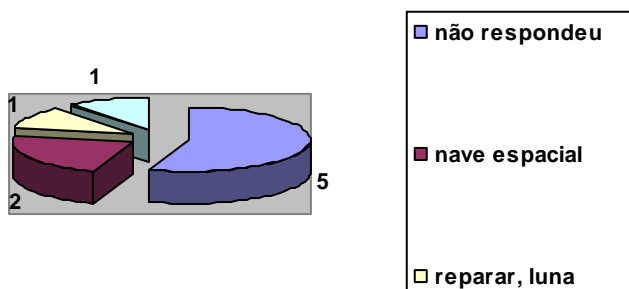
Relativamente ao Enunciado 3, no que diz respeito à primeira questão, todos os alunos identificaram a língua italiana sem dificuldades. Relativamente à segunda questão, em que era pedido aos alunos que identificassem os elementos em que se basearam para responder à questão anterior, as respostas dadas foram bastante diversificadas e podem ser observadas no gráfico que apresentamos de seguida:

Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.



Quanto à terceira questão, apesar de cinco dos oito alunos não terem respondido, os restantes três alunos foram capazes de identificar algumas palavras, o que pode ser observado através do gráfico que a seguir apresentamos:

Regista as palavras/ expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.



No que se refere à quarta questão, em que era pedido aos alunos que resumissem aquilo que perceberam, encontramos novamente seis alunos que não responderam a esta questão e, os restantes dois alunos, limitaram-se a dar as seguintes respostas: “Nada” e “Algumas coisas”.

Finalmente, quando questionados acerca daquilo que concluíram destas actividades, as respostas foram bastante semelhantes tendo quatro alunos respondido que “*compreender mensagens orais nesta língua não parece muito difícil*” e os restantes quatro que “*compreender mensagens orais nesta língua não é fácil, mas também não é impossível*”.

As principais conclusões que tiramos deste questionário são as seguintes: em primeiro lugar, gostaríamos de referir que, aquando da realização oral destas actividades, os contributos dos alunos foram bastante mais significativos. Ou seja, as respostas aos questionários foram de certa forma condicionadas por uma certa resistência por parte dos alunos em relação à escrita e ainda porque estávamos no final de uma aula de noventa minutos e os alunos já se encontravam bastante cansados. Para além deste aspecto, e mais concretamente em relação à actividade, é evidente que houve por parte dos alunos uma maior facilidade em reconhecer a língua italiana e o significado da mensagem, o que é bastante compreensível pois, assim como os próprios reconheceram, esta língua tem bastantes semelhanças com a língua portuguesa. A língua francesa foi de seguida aquela que apresentou menos obstáculos (pela mesma razão que foi apresentada anteriormente) e, finalmente, a língua alemã foi realmente aquela que os alunos tiveram mais dificuldades em compreender. Estes resultados eram, até certo ponto, bastante previsíveis pois os alunos em questão demonstram alguma relutância na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que explica que tenham encontrado mais afinidades com as línguas que fazem parte do mesmo grupo da sua língua materna (línguas românicas) e não com a língua alemã (língua germânica).

Relativamente à aula de quarenta e cinco minutos dedicada à conclusão das actividades iniciadas na aula anterior e subordinadas à temática da intercompreensão, os educandos realizaram tarefas que estavam relacionadas de um modo ou de outro à notícia que tinham ouvido. Deste modo, a primeira tarefa da qual os alunos foram incumbidos foi a de, perante o registo escrito da notícia nas diferentes línguas, identificar o idioma correspondente a cada texto. De facto, esta foi talvez a actividade que levantou menos problemas aos educandos, uma vez que estes não sentiram qualquer dificuldade em identificar correctamente a língua inerente a cada texto. De seguida apresentámos aos educandos a mesma frase escrita, uma vez mais, nas quatro línguas, tendo-lhes sido pedido que identificassem novamente qual o idioma em que estavam escritas cada uma delas. Efectivamente, os educandos voltaram a não sentir quaisquer dificuldades em realizar esta tarefa, reconhecendo o italiano, o alemão o espanhol e o francês, respectivamente, como os idiomas correspondentes aos enunciados em questão. Posteriormente, na tentativa de verificar se os alunos eram capazes de reconhecer semelhanças ao nível fonético e ortográfico entre uma palavra escrita em inglês e o seu correspondente em cada uma das quatro línguas anteriormente referidas, foi-lhes apresentada uma tabela da qual constavam as palavras “Month”, “Spaceship”, “Moon”, “Electronic”, “Mechanics” e “River”, sendo que o objectivo que se

pretendia atingir era que os educandos encontrassem, nos textos, as palavras em italiano, espanhol, alemão e francês que significavam o mesmo. Consideramos que, de um modo geral, os educandos realizaram positivamente esta actividade, uma vez que, os correspondentes na língua alemã das palavras em inglês apresentavam muitas semelhanças entre si. Relativamente aos restantes idiomas para além das evidentes similitudes entre eles, existia também a possibilidade de estabelecer uma relação de semelhança com a língua portuguesa. No entanto, podemos afirmar que a palavra que levantou mais problemas aos educandos foi “River”. Analisando agora o desempenho dos educandos no que diz respeito ao penúltimo exercício que constava desta ficha de trabalho, este era constituído por quatro frases que se apresentavam desordenadamente, cada uma delas escrita numa das línguas com as quais tínhamos vindo a trabalhar, sendo que a actividade que propúnhamos aos educandos realizar era a de ordenar as supracitadas frases. Tendo em conta que estas frases tinham sido retiradas dos textos em análise, os educandos não sentiram dificuldades de maior na realização desta actividade, embora tenham admitido que não tinham compreendido a frase escrita em alemão. Finalmente, o último exercício que propúnhamos aos educandos realizar era a tradução do primeiro parágrafo do texto, tendo por base o registo escrito da notícia nos quatro idiomas. Deste modo, os educandos revelaram ser capazes de realizar com relativa facilidade a actividade em questão uma vez que se fundamentaram para tal nos textos em italiano e espanhol os quais compreendiam na quase totalidade devido às semelhanças com a língua materna. De facto, o texto no qual os educandos menos se apoiaram, ou não utilizaram de todo, para realizar a tradução do primeiro paragrafo foi o texto em alemão.

Etapa da avaliação

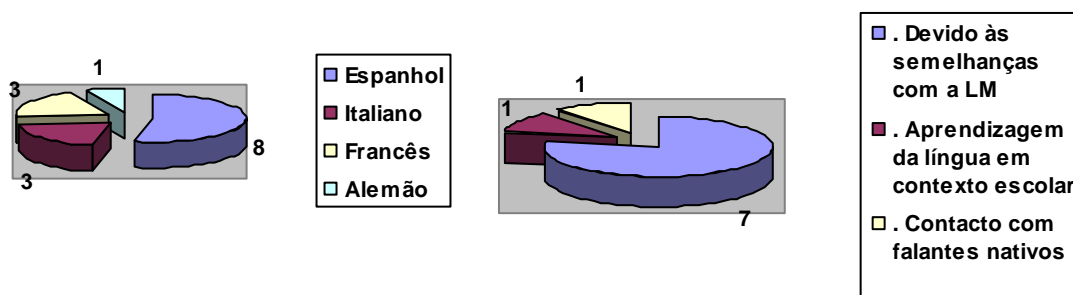
Após o culminar da etapa dedicada à implementação em sala de aula do nosso projecto considerámos que seria pertinente realizar um questionário final que nos permitisse recolher, em primeiro lugar, dados acerca do modo como os educandos encararam a utilização de outras línguas estrangeiras numa aula de inglês, com o intuito de facilitar a aprendizagem desta última. De facto, a turma em questão evidenciou desde o início do ano lectivo uma grande heterogeneidade ao nível da competência linguístico - comunicativa, ou seja, os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos por estes alunos ao nível da língua inglesa, eram de tal modo díspares, que este facto acabou por condicionar o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano. Em segundo lugar, pretendíamos igualmente, com a realização do questionário, verificar se os educandos tinham alterado a sua postura de relutância face à aprendizagem e, até mesmo, ao contacto com línguas estrangeiras. A turma revelou, na sua grande maioria, uma tendência excessiva em falar exclusivamente em Português na aula de Inglês, sendo que o recurso à Língua Materna se tornou uma prática corrente nas aulas. Deste modo, no sentido de obviar a esta situação e numa tentativa de não dar continuidade a uma prática que em nada beneficiava o estreitar de contacto entre estes alunos e a Língua que leccionamos, fornecemos-lhes, a um ritmo suficientemente lento, uma gama lexical que lhes permitisse utilizar a língua em estudo a um nível praticamente básico. Contudo, a generalidade dos alunos demonstrou pouca vontade e empenho

em se familiarizar com a Língua Inglesa e, receamos que tenha sido esta postura um dos principais factores que contribuiu para os resultados pouco satisfatórios que a generalidade dos educandos obtiveram no final do ano lectivo. Por todos estes factores apresentados, concluímos que era imperativo e urgente implementar actividades que sensibilizassem os alunos em questão para o desenvolvimento de uma atitude mais empenhada e aberta face ao contacto com outro, à sua diferença e especificidade.

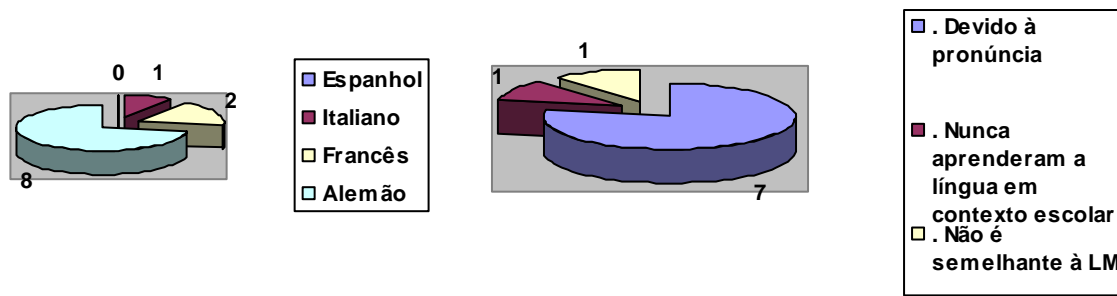
No que diz respeito ao questionário propriamente dito, para além de averiguarmos quais as actividades que maior e menor interesse despertaram nos educandos, bem como quais as línguas que compreenderam com maior e menor facilidade, pedimos igualmente aos educandos que caracterizassem as línguas com as quais tinham contactado, de modo a que pudéssemos verificar se a sua postura perante o contacto e aprendizagem de outras línguas estrangeiras se havia alterado ou não.

Deste modo, iniciámos o questionário perguntando aos educandos quais as línguas que tinham tido maior e menor facilidade em compreender ao nível da oralidade, bem como pedíamos aos educandos que justificassem as suas respostas. Como poderemos constatar nos gráficos que se seguem os idiomas que os educandos compreenderam com maior facilidade foram o espanhol, o italiano e o francês, porém não podemos considerar a primeira língua pois os alunos só contactaram com ela através de um registo escrito. Assim as razões apresentadas para este facto foram: as semelhanças com a língua materna; a aprendizagem das mesmas no âmbito escolar; ou a sua utilização aquando do contacto com nativos. Pelo contrário, a língua que mais dificuldades levantou aos educandos foi o alemão, situação esta que, no fundo, tínhamos já previsto. Efectivamente, as justificações que os alunos apresentaram com sendo impeditivas de uma fácil compreensão deste idioma prendem-se com o facto de nunca o terem estudado na escola, de ser bastante diferente do português ou de ter uma pronúncia bastante particular que dificulta a compreensão da língua.

Que línguas tiveste mais facilidade em entender (ao nível da compreensão oral)? Porquê?

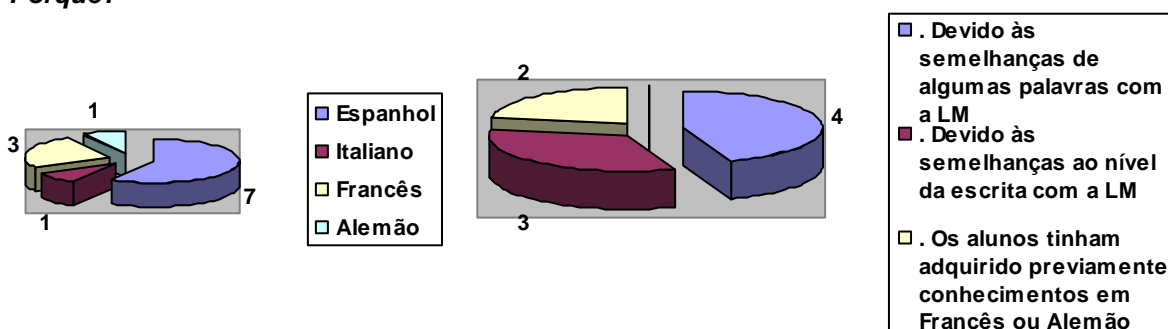


Que línguas tiveste mais dificuldade em entender (ao nível da compreensão oral)? Porquê?

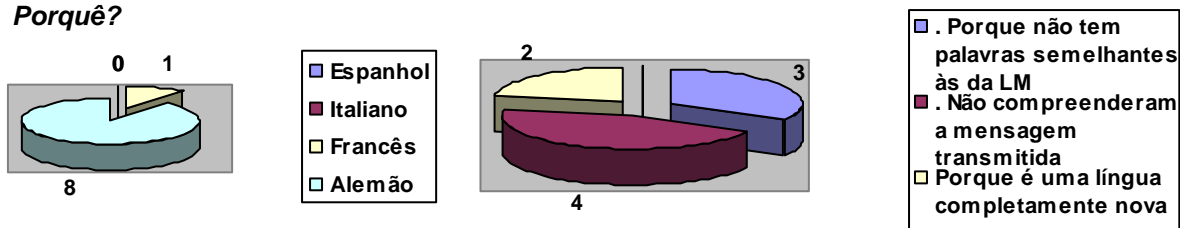


Posteriormente, efectuámos as mesmas questões aos educandos, contudo desta feita com o intuito de verificar a facilidade/dificuldade sentida ao nível da compreensão escrita. Os resultados que obtivemos não diferiram em muito daqueles que tínhamos aferido anteriormente, sendo que agora os educandos tinham a oportunidade de contactar com mais uma língua, o espanhol.

Que línguas tiveste mais facilidade em compreender (ao nível da compreensão escrita)? Porquê?



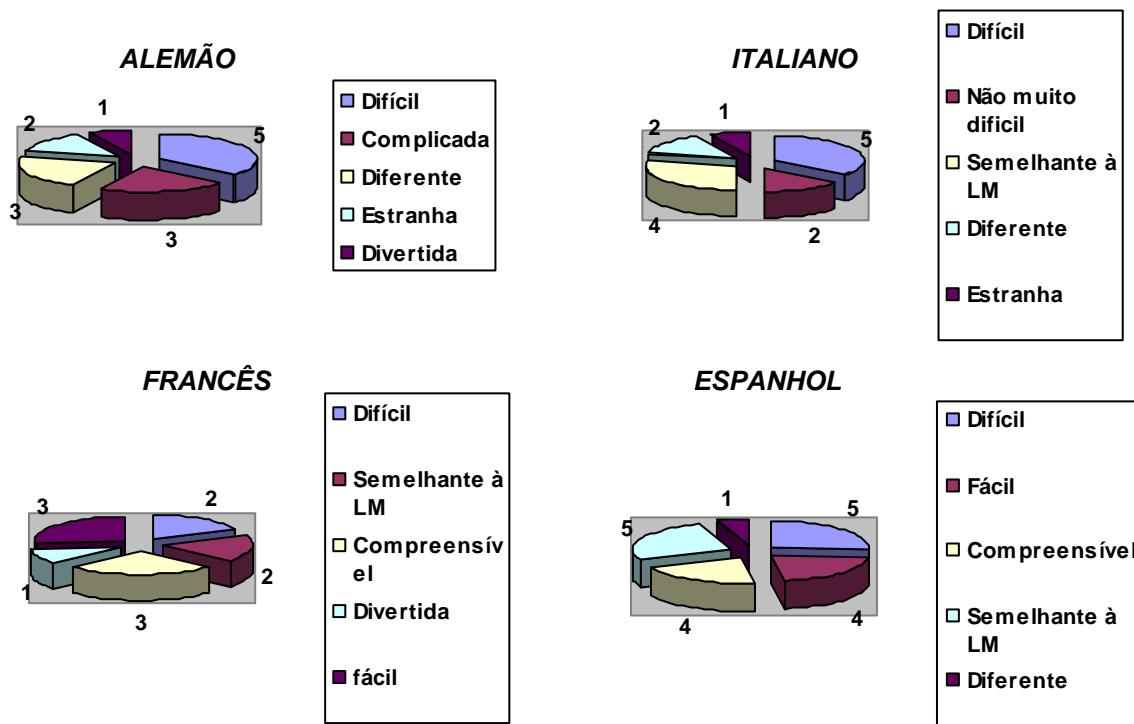
Que línguas tiveste mais dificuldade em compreender (ao nível da compreensão escrita)? Porquê?



Tendo em conta que foi possível apercebermo-nos durante o ano lectivo que os educandos assumiam uma postura, até certo ponto, purista em relação à LM, considerámos que seria igualmente pertinente, após a realização das actividades, verificar se os educandos, tendo compreendido os contributos que as outras línguas podem dar na aprendizagem da língua inglesa, tinham alterado a sua postura face às mesmas. Deste modo, foi-lhes pedido que atribuíssem três

adjectivos ou palavras a cada uma das quatro línguas com que tinham contactado, com o intuito de as caracterizar.

Indica três palavras que descrevam a tua opinião em relação às línguas que aprendeste hoje.



Ainda neste questionário, foi perguntado aos educandos quais as actividades que mais e menos tinham gostado de realizar uma vez que as suas preferências também nos podem ajudar a traçar qual o perfil linguístico destes educandos. De facto, apenas um educando assumiu que tinha gostado de realizar todas as actividades, aluno este que se demonstrou ao longo do ano lectivo mais receptivo a adquirir conhecimentos e contactar com as línguas estrangeiras e, mais concretamente, com o inglês. Todavia, as actividades de que os educandos mais gostaram de realizar e que são mencionadas com maior frequência são: identificação das línguas em que os textos estavam escritos; audição e tradução de textos; comparação entre as línguas inglesa e alemã; ou todas aquelas que envolveram trabalho de grupo. Pelo contrário, as actividades que os alunos menos gostaram de realizar foram: construção do diálogo em alemão; leitura e tradução de textos; ou todas as que não envolveram trabalho de grupo. Tivemos ainda a oportunidade de constatar que um dos educandos afirmou mesmo que não havia gostado de qualquer das actividades que tinham sido desenvolvidas. Deste modo, considerámos que seria igualmente pertinente verificar se os alunos tinham tomado consciência das estratégias mobilizadas para realizar as actividades propostas e para compreender as línguas que lhes tinham sido apresentadas e que, em alguns casos, os educandos desconheciam. Assim as estratégias que os alunos enunciaram foram: associação/comparação entre línguas; recorrendo a outro elemento do

grupo; lógica; dicionários; ou conhecimentos previamente adquiridos nas línguas em questão. Efectivamente foram estas as estratégias que os educandos identificaram posteriormente aquando da pergunta *Como posso eu compreender línguas? A que estratégias posso recorrer? Quais destas estratégias podem ser transferidas para a língua inglesa?* que considerámos ser pertinente acrescentar ao questionário. Contudo, os educandos afirmaram ainda ser importante para a aprendizagem das línguas o contacto com *native speakers*, navegar na internet, recorrer aos dicionários ou ver filmes.

Finalizámos então o questionário indagando acerca da opinião dos educandos sobre a transferência de conhecimentos de umas línguas para as outras ou da comparação entre línguas. De um modo geral, os educandos reconheceram que esta é uma tarefa profícua uma vez que permite ter acesso a conhecimentos novos, porém alguns referem que pode ser complicada para quem não gosta de línguas. Os alunos afirmam ainda que é mais fácil estabelecer uma comparação entre as línguas se estas mantiverem uma relação mais próxima entre si na família de línguas, como por exemplo o caso do espanhol e do italiano. Todavia, esta tarefa afigura-se mais difícil para os educandos quando pensam na comparação de línguas como o alemão e o francês ou, até mesmo, o alemão e o português.

Em conclusão, apraz-nos afirmar que a planificação e implementação deste projecto nos agradou particularmente, uma vez que ao longo de todo o ano lectivo procurámos encontrar estratégias e metodologias que nos permitissem motivar a maioria dos educandos desta turma para a aprendizagem da língua inglesa. De facto, as suas competências linguístico – comunicativas estavam muito aquém das expectativas no início das actividades lectivas e, infelizmente, para a grande parte dos educandos assim se mantiveram até ao terminus das aulas, facto que consideramos estar também na base do desinteresse que os educandos evidenciaram em relação à aprendizagem desta língua estrangeira. Enquanto professoras, mas sobretudo enquanto cidadãs de um mundo em constante desenvolvimento e no qual o contacto entre todos os povos se torna cada vez um imperativo, urgia sensibilizar estes educandos para a necessidade de assumirem uma postura diferente face à aprendizagem de LE(s). Todavia, tememos que este objectivo não tenha sido cumprido na íntegra, pois pelas respostas que a maioria dos alunos deu no questionário final e, pela atitude que continuaram a assumir em sala de aula, estes mantêm-se ainda muito puristas em relação à LM e, como tal, relutantes ao contacto com as LE(s).

Anexo B – 7

Projecto 1

(AL e ES)

A abordagem de conteúdos gramaticais em Língua Inglesa: o contributo da Intercompreensão.

7.1. Planificações, Materiais.....431

7.2. As Aulas – Interacções.....453

7.1. Aulas – Planificações e Materiais

- Aula 1

10th Year
Class: E

Unit: *Innovation*

Lesson n^{er} 84 and 85

14th May 2003

Summary: Alien message: reading, speaking and writing activities.

Teacher: AL & ES

Assumptions	<p>Students are supposed to be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Put forward some ideas on the possible communication with extraterrestrial beings; - Identify in a text (written in an unknown language) words they can relate to other languages; - Read a text in order to: <ul style="list-style-type: none"> • identify the languages in which it is written • solve some exercises related to its contents and lexicon - Discuss on the importance of using various languages in order to communicate; - Evaluate their work in class activities.
Objectives	<p>By the end of this lesson students should:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Show they can select some vocabulary from a text written in an unknown language by using their previous knowledge on other languages; - Show they are able to get the contents of the above-mentioned text by: <ul style="list-style-type: none"> • Choosing a sentence that summarizes the contents of the text; • Solving a True/False exercise; • Ordering paragraphs - Be able to show they can find similarities in terms of lexicon between the different languages by filling in a table. - Have become aware of the importance of using other languages to communicate, as well as of learning them.

Contents	
<u>Lexical</u>	• Specific vocabulary on the topic area: <i>space exploration, alien contacts</i> , among others.
<u>Functional</u>	• Giving opinion (<i>'I think that...'</i> , <i>'In my opinion...'</i>)

Activity	Skills	Duration	Materials	Evaluation
1st step: The students will be asked to listen to what people consider to be sounds produced by aliens (transmitted through radio waves) from the film <i>Contact</i> and to identify them. Then, they will be asked to think about the language/means of communication aliens would use.	Listening (The whole class) Speaking (The whole class)	10m	•CD •Computer	Oral participation Ability to communicate ideas Capacity to put forward their opinion
2nd step: Afterwards, students will be shown a small text written in a language that is not known by them – Dutch (this would be the message a Martian sent to us warning about other aliens that were trying to invade us). They will try and find out the general meaning of the above-mentioned text by finding words/expressions similar in other languages known by them.	Reading (The whole class) Speaking (The whole class)	20m	. Text (message sent by the alien in Dutch)	Capacity to mobilise their knowledge of various languages with each other concerning mainly lexicon
3rd step: Meanwhile the alien sent another message (with the same contents) that due to several interferences was received in three different languages. Students will be given the text and asked to try and identify the different languages presented, after having read it. Then, they will be asked to analyse the above-mentioned text and compare it with the first one, so that they are able to understand the most of its contents. For this, they will try to solve some exercises related to these texts (choosing a sentence that summarizes the contents of the text, True/False, ordering paragraphs and filling in a table with words in different languages). Finally, a brief discussion on the importance of using different languages to be able to communicate will take place.	Reading (Individually) Speaking (The whole class) Speak- ing/Writing (Group work) Speaking (The whole class)	50m	. Text (the above-mentioned message written in another languages) .Power Point documents of the above-mentioned texts . Data Show . Worksheets - exercises on the text .Board . Chalk	Capacity to skim a text in order to identify its language(s) Capacity to read and compare texts written in different languages in order to solve some exercises on them
4th step: Students will be asked to answer some questions related to the exercises done during class activities.	Writing (individually)	10m	Questionnaires	Ability to evaluate the work done in class

Material 1

Urgent bericht voor de mensen op aarde!!

Ik ben een inwoner van Mars en ik heb jullie iets heel belangrijks te vertellen.

Mijn planeet is overvallen door ongeïdentificeerde leevormen. Toen ze aankwamen, waren wij ons niet bewust van de gevaren die zij betekenen voor de gemeenschap van Mars. Ze leken juist van een heel vriendelijk soort.

Er werd ons verteld dat ze alleen wilden communiceren en wat kennis wilden delen, maar in enkele Marsdagen was onze planeet bezet en onze gemeenschap vernietigd.

Na een eerst vriendelijk contact werden de meeste Marsmannen gearresteerd door de bewakers van het hoofdruimteschip. Daarna werden ze in groepen ingedeeld en naar kleinere ruimteschepen gestuurd waar het kolonisatieproces begon.

Ze werden een dag lang opgesloten in eivormige capsules en hun herinneringen werden gewist. Tijdens deze periode kregen ze elektrische schokken. Sommigen stierven en bij de sterksten werd een chip ingebracht waardoor de Marsmannen hen konden controleren. Daarna werden ze gewekt en naar de gemeenschap gestuurd zodat ze konden helpen de anderen te kolonialisieren.

Dit proces is al een heeltijd bezig. Gelukkig kon ik ontsnappen maar ik maak me zorgen over de andere planeten, waaronder die van jullie. Wees op je hoede want ze kolonialisieren allerlei planeten binnen dit planetenstelsel en jullie zijn de volgende op de lijst! Kijk uit!!

Material 2

Urgent bericht voor de mensen op aarde!!

Je suis un habitant de Mars et j'ai une chose vraiment importante à vous dire.

Ma planète a été occupée par des formes vivantes non identifiées. Quand elles sont arrivées, nous n'étions pas conscients des dangers qu'elles représentaient pour la communauté martienne. En effet, elles semblaient très amicales.

On nous a dit qu'elles voulaient seulement communiquer et partager des connaissances. Cependant, après quelques journées martiennes notre planète a été dominée et la majorité de notre communauté a été détruite.

Dopo il primo contatto amichevole, la maggior parte dei Marziani furono arrestati dalle guardie dell'astronave principale. Quindi vennero divisi in gruppi e spediti su navette spaziali più piccole, dove ebbe inizio il processo di colonizzazione.

Venivano incubati in capsule ovoformi per una intera giornata, in modo da cancellare le loro memorie. Durante questo tempo ricevevano degli elettroshock. Alcuni morivano mentre ai più resistenti veniva impiantato un chip che ne avrebbe assicurato il controllo da parte dei Marziani. Successivamente venivano risvegliati e rimandati nella comunità, per aiutarli a colonizzare gli altri.

Este proceso se ha estado desarrollando durante mucho tiempo. Afortunadamente, conseguí escaparme pero me preocupan los otros planetas, incluido el vuestro. ¡Tenéis que estar enterados! ¡ Ha estado colonizando todos los planetas de este sistema planetario y puede que vosotros seáis los siguientes de su lista! ¡Tened cuidado!

Material 3

Alien message.
ALIEN MESSAGE

Try to figure it out
TO FIGURE IT OUT

1. Read the following sentences and choose the one that best summarizes the texts.

- a) Planet Earth will be invaded by a group of Mars explorers who want to get some supplies in order to continue their expedition, including eggs, chips and so on.
- b) A group of Martians tries to contact Portugal to tell us that there are some aliens trying to invade our country.
- c) A Martian tries to contact the Earth people and warn them about the evil purposes of other aliens that will try to invade and colonize their planet.

2. Read the following sentences and decide whether they are True or False. Don't forget to find evidence in the texts.

- a) Unidentified living forms visited Mars. _____
- b) Martians were told the aliens just wanted to communicate and share some knowledge. _____
- c) _____ Martians were arrested and kept for weeks in the main spaceship. _____
- d) They were given electric shocks. _____
- e) The only planets on the aliens' list are Mars and Earth. _____

3. Read the following statements and put them in the correct order.

- a) Their colonization process consisted of incubating them, giving them electric shocks and implanting a chip.
- b) At first, they seemed very friendly.
- c) Unidentified living forms have invaded Mars.
- d) The Martian that was able to escape has sent this message in order to warn the Earth people because they are the ones to go next.
- e) Then, they started arresting the Martians, who were divided into groups and sent to smaller space shuttles.
- f) This process allowed aliens to have control over Martians and take over the planet.

Material 3 (b)

Alien message.

Try to figure it out

1. Read the following sentences and choose the one that best summarizes the texts.

- a) Planet Earth will be invaded by a group of Mars explorers who want to get some supplies in order to continue their expedition, including eggs, chips and so on.
- b) A group of Martians tries to contact Portugal to tell us that there are some aliens trying to invade our country.
- c) A Martian tries to contact the Earth people and warn them about the evil purposes of other aliens that will try to invade and colonize their planet.

2. Read the following sentences and decide whether they are True or False. Don't forget to find evidence in the texts.

- a) Unidentified living forms visited Mars. False
«Ma planète a été occupée par des formes vivantes non identifiées»
- b) Martians were told the aliens just wanted to communicate and share some knowledge. True
«On nous a dit qu'elles voulaient seulement communiquer et partager des connaissances.»
- c) Martians were arrested and kept for weeks in the main spaceship. False
«Quindi vennero divisi in gruppi e spediti su navette spaziali più piccole...»
- d) They were given electric shocks. True
«Durante questo tempo ricevevano degli elettroshock.»
- e) The only planets on the aliens' list are Mars and Earth. False
«Ha estado colonizando todos los planetas de este sistema planetario...»

3. Read the following statements and put them in the correct order.

- a) Their colonization process consisted of incubating them, giving them electric shocks and implanting a chip. 4°
- b) At first, they seemed very friendly. 2°
- c) Unidentified living forms have invaded Mars. 1°
- d) The Martian that was able to escape has sent this message in order to warn the Earth people because they are the ones to go next. 6°
- e) Then, they started arresting the Martians, who were divided into groups and sent to smaller space shuttles. 3°
- f) This process allowed aliens to have control over Martians and take over the planet. 5°

Material 4

Martian code

Fill in the table by finding the corresponding words for the ones that are already given. You can look for them in the texts or try to guess them.

Dutch	French	Italian	Spanish	English	Portuguese
			Marte		
		pianeta			
					comunicar
	contact				
					amigável
				main spaceship	
kapsules					
		periodo			
			control		
	coloniser				
proces					
				list	

Material 4 (b)

Martian code

Fill in the table by finding the corresponding words for the ones that are already given. You can look for them in the texts or try to guess them.

Dutch	French	Italian	Spanish	English	Portuguese
Mars	Mars	Marte	Marte	Mars	Marte
planeet	planète	pianeta	planeta	Planet	planeta
communiceren	communiquer	comunicare	comunicar	communicate	comunicar
contact	contact	contatto	contacto	contact	Contacto
vriendelijk	amical	amichevole	amistoso	friendly/ amiable	amigável
hoofdrumtesc hip	Vaisseau spatial	astronaute principale	nave spacial principal	main spaceship	nave mãe
kapsules	capsules	capsule	cápsulas	capsules	cápsulas
periode	période	periodo	período	period	Período
controleren	contrôle	controllo	control	control	controlo
kolonialisieren	coloniser	colonizzare	colonizar	colonise	colonizar
proces	procédé	processo	proceso	process	processo
lijst	liste	lista	lista	list	lista

Material 5

Nome _____ N.º _____
Data _____



• Responde às seguintes questões:

1. O que é que te ajudou a identificar:

a) o francês?

b) o italiano?

c) o espanhol?

2. De que forma estas três línguas te ajudaram a compreender o texto em Neerlandês?

3. Como fizeste para ler os textos? (podes assinalar mais do que uma resposta)

a) Li tudo de seguida e de uma só vez

☐

b) Li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura integral do texto

☐

c) Li tudo de seguida e de uma só vez, mas repeti depois a leitura de algumas partes do texto

☐

d) Andei para a frente e para trás

☐

e) Tentei compreender parte por parte

☐

f) Tentei traduzir palavra a palavra

☐

g) Li apenas algumas partes do texto que achei mais importantes.

☐

h) Outra...

☐

3.1 Achas que: - Deu resultado _____

- Não deu resultado _____

- Resultou mais ou menos _____

4. O que é que te ajudou a compreender o texto?

a) O título ☐

b) A organização em parágrafos ☐

c) As palavras semelhantes entre as várias línguas ☐

d) A resolução dos exercícios ☐

e) Outro(s) O quê?

5. Após ter realizado as actividades propostas:

- compreendi quase tudo ☐

- não percebi tudo, mas sei de que se fala ☐

- compreendi certas passagens ☐

- não compreendi nada ☐

6. O que pensas acerca da transferência de conhecimentos que tens de umas línguas para as outras ou da comparação entre estas na aprendizagem de uma língua estrangeira?

6.1. E na comunicação entre povos?

(adaptado de 'Protosessão – Galanet')

Obrigada!!!



- Aula 2

10th Year Class: E	Unit: <i>Innovation</i>
Lesson n^{er} 86 Summary: Alien message: correction of the filling in exercise. The Passive Voice.	16th May 2003
Teacher: AL & ES	

<i>Assumptions</i>	Students are supposed to be able to: <ul style="list-style-type: none"> - Solve a filling in exercise related to the contents and lexicon of the texts dealt with in the previous lesson; - Discuss on the importance of using various languages in order to communicate; - Identify Active and Passive Voices; - Refer why it is important to use the Passive Voice; - Evaluate their work in class activities.
<i>Objectives</i>	By the end of this lesson students should: <ul style="list-style-type: none"> - Be able to show they can find similarities in terms of lexicon between the different languages by filling in a table. - Have become aware of the importance of using other languages to communicate, as well as of learning them. - Identify the Passive Voice by referring to its main features as well as the importance of using it.

Contents	
<u>Lexical</u>	• Specific vocabulary on the topic area: <i>space exploration, alien contacts, among others.</i>
<u>Functional</u>	• Giving opinion (<i>'I think that...'</i> , <i>'In my opinion...'</i>)

Activity	Skills	Duration	Materials	Evaluation
<p>1st step: The students, with the help of the teacher, will correct the last exercise on the texts, which consisted of filling in a table with words in different languages. For this, an element of each group (formed in the previous lesson) will write these down on a transparency.</p> <p>Then, a brief discussion on the importance of using different languages in order to be able to communicate will take place.</p>	<p>(The whole class)</p> <p>Speaking (The whole class)</p>	20m	<p>. Texts (message sent by the alien in Dutch and in other languages)</p> <p>.Worksheets (Table to fill in)</p> <p>.Transparency (table to fill in)</p>	<p>Oral participation</p> <p>Capacity to put forward their opinion</p> <p>Capacity to mobilise their knowledge of various languages with each other concerning lexicon</p>
<p>2nd step: Then, the teacher will present the students some sentences in the Active Voice and others in the Passive one. These will be put on the board in an unorganised way and the students will be asked to group them without giving them any other instruction.</p> <p>Afterwards, the teacher will try to elicit from students the reasons that led them to organize the sentences in a certain way, in order to correct the exercise and lead them to get the main features of the Passive Voice. Finally, taking these sentences into account, the teacher will try to elicit from them the importance of using this structure.</p>	<p>Reading (The whole class)</p> <p>Speaking (The whole class)</p>	20m	<p>. Board</p> <p>. Chalk</p> <p>.Cards (sentences in the Active and in the Passive voices)</p> <p>.Worksheets (sentences in the Passive Voice)</p>	<p>Ability to communicate</p> <p>Capacity to mobilise their knowledge of various languages with each other concerning mainly lexicon</p> <p>Capacity to identify similarities and differences between some sentences in terms of structure</p>
<p>3rd step: Students will be asked to answer some questions related to the accomplished activities during this lesson and the previous one.</p> <p>N.B.: The students will be given another questionnaire related to this lesson and asked to answer it at home.</p>	<p>Writing (individually)</p>	5m	<p>. Questionnaires (Two different ones)</p>	<p>Ability to evaluate the work done in class</p>

Material 1

Martian code

Fill in the table by finding the corresponding words for the ones that are already given. You can look for them in the texts or try to guess them.

Dutch	French	Italian	Spanish	English	Portuguese
Mars	Mars	Marte	Marte	Mars	Marte
planeet	planète	pianeta	planeta	Planet	planeta
communiceren	communiquer	comunicare	comunicar	communicate	comunicar
contact	contact	contatto	contacto	contact	Contacto
vriendelijk	amical	amichevole	amistoso	friendly/ amiable	amigável
hoofdrumtesc hip	Vaisseau spatial	astronaute principale	nave spacial principal	main spaceship	nave mãe
kapsules	capsules	capsule	cápsulas	capsules	cápsulas
periode	période	periodo	período	period	Período
controleren	contrôle	controllo	control	control	controlo
kolonialisieren	coloniser	colonizzare	colonizar	colonise	colonizar
proces	procédé	processo	proceso	process	processo
lijst	liste	lista	lista	list	lista

Material 2

Os Marcianos foram divididos em grupos pelos extraterrestres.

Ils ont détruit la majorité de notre communauté.

Fueron incubados en naves espaciales ovals por los extraterrestres.

Most of the Martians were arrested by the guards of the main spaceship.

The aliens gave them electric shocks.

Os extraterrestres apagaram a memória dos Marcianos.

A più resistenti veniva impiantato un chip [da loro].

(Eles) Ha estado colonizando todos los planetas de este sistema planetario.

Look at the sentences in the box. Put them together in two different groups.

[illegible]

Material 3

Nome _____ N.º _____
Data _____



• Responde às seguintes questões:

1. A que conclusões é que podes chegar, após a realização destas actividades (*Active/Passive Voice*), no que diz respeito às relações que se podem estabelecer entre as línguas?

2. Consideras que este tipo de actividades te pode ajudar a compreender melhor os conteúdos gramaticais da Língua Inglesa? Justifica.

3. Reflecte agora acerca de todas as actividades que realizaste durante esta semana. Caracteriza-as.

☐ Muito interessantes

☐ Interessantes

☐ Eficazes

☐ Inibidoras

☐ Outro(s) _____

☐ Dífceis

☐ Pouco motivadoras

☐ Fáceis

☐ Estimulantes

Obrigada!

- Aula 3

10th Year
Class: E

Unit: *Innovation*

Lesson n^{er} 87 and 88

21th May 2003

Summary: The Passive Voice – follow up activities
The Return of the Moon Man – introduction

Teacher: AL & ES

Assumptions	<p>Students are supposed to be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify sentences (written in different languages) in the active and passive voices; - Identify their main characteristics in terms of structure; - Refer why it is important to use the Passive Voice; - Evaluate and express their opinions on the work done in the last lessons - Solve some exercises related to <i>The return of the Moon Man</i>.
Objectives	<p>By the end of this lesson students should:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identify sentences in the Passive Voice by referring to its main features; - Be aware of the uses of the passive; - Have become aware of the importance of using other languages to communicate, as well as of learning them.

Contents	
<u>Lexical</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Specific vocabulary on the topic area: <i>space exploration, alien contacts</i>, among others.
<u>Functional</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Giving opinion (<i>'I think that...'</i>, <i>'In my opinion...'</i>)

Activity	Skills	Duration	Materials	Evaluation
<p>1st step: Students will be asked to correct the homework by grouping on the board the sentences that are in the passive voice and those that are in the active voice. If students have not done the homework, the teacher will give them a few minutes for them to do it in class and then the exercise will be corrected.</p> <p>The teacher will try to elicit from students the main features of the Passive Voice by making them establish a comparison between the different sentences.</p>	Speaking (The whole class)	20m	. Board . Chalk .Cards (sentences in the Active and in the Passive voices) .Worksheets (sentences in the Passive Voice)	Oral participation Capacity to put forward their opinion Capacity to identify similarities and differences between some sentences in terms of structure
<p>2nd step: Then, the teacher will give students a handout with the “Alien message” written in English for them to fill in the gaps with the adequate sentence in the passive voice. In order to do this, students are expected to use the texts that were given to them in the previous lessons. If students are not able to do this exercise by comparing the different texts, the teacher will show them the sentences in English (all mixed up).</p> <p>Then the exercise will be corrected and a discussion on the uses of the Passive Voice will take place.</p>	Reading (Group work) Speaking (The whole class)	20m	Texts with the Alien Message (gap filling exercise) Transparency with the Alien Message (gap filling exercise)	Ability to build up adequate sentences in the passive voice Capacity to identify passive voice’s uses by analysing the text
<p>3rd step: Students will be asked to give their opinion on the activities done in the last lessons.</p> <p>Then they will be asked to answer some questions related to the work done in the past two weeks (intercomprehension).</p>	Speaking (The whole class) Writing (Individually) Speaking (The whole class)	20m	. Questionnaires (Two different ones)	Ability to evaluate the work done in class
<p>4th step: The class will be asked to solve some exercises related to the short-story that they will start reading.</p>	Writing/ Speaking (group work)	30m	Worksheets on the short story	

Material 2

Os Marcianos foram divididos em grupos pelos extraterrestres.

Ils ont détruit la majorité de notre communauté.

Fueron incubados en naves espaciales ovales por los extraterrestres.

Most of the Martians were arrested by the guards of the main spaceship.

The aliens gave them electric shocks.

Os extraterrestres apagaram a memória dos Marcianos.

A più resistenti veniva impiantato un chip [da loro].

(Eles) Ha estado colonizando todos los planetas de este sistema planetario.

Look at the sentences in the box. Put them together in two different groups.

[illegible]

Urgent message to the Earth people!!

I am an inhabitant from Mars and I have something really important to tell you.

_____ When they arrived we weren't aware of the dangers they represent for the Martian community. In fact, they seemed to be a really friendly species.

_____ they just wanted to communicate and share some knowledge. However, in a few Martian days time _____ and _____.

After the first friendly contact, _____.

Then, _____ and _____, where the colonization process began.

_____ in egg-shaped capsules for a whole day, so that their memories were erased. During this period of time, _____. A few died and _____ that would allow the Martians to have control over them. Afterwards, _____ and _____, in order to help them to colonize others.

This process has been going on for a long time. Fortunately, I managed to escape but I am worried about the other planets, including you. You have to be aware, because they have been colonizing the planets all over this planetary system and you'll be the next on their list! Be careful!!

Urgent message to the Earth people!!

I am an inhabitant from Mars and I have something really important to tell you.

My planet has been invaded by an unidentified living form. When they arrived we weren't aware of the dangers they represent for the Martian community. In fact, they seemed to be a really friendly species.

We were told they just wanted to communicate and share some knowledge. However, in a few Martian days time our planet had been taken and most of our community had been destroyed.

After the first friendly contact, most of the Martians were arrested by the guards of the main spaceship. Then, they were divided into groups and sent to smaller space shuttles, where the colonization process began.

They were incubated in egg-shaped capsules for a whole day, so that their memories were erased. During this period of time, they were given electric shocks. A few died and the strongest ones were implanted a chip that would allow the Martians to have control over them. Afterwards, they were woken up and sent into the community, in order to help them to colonize others.

This process has been going on for a long time. Fortunately, I managed to escape but I am worried about the other planets, including you. You have to be aware, because they have been colonizing the planets all over this planetary system and you'll be the next on their list! Be careful!!

Material 3

Nome _____ N.º _____
Data _____



• Responde às seguintes questões:

1. A que conclusões é que podes chegar, após a realização destas actividades (*Active/Passive Voice*), no que diz respeito às relações que se podem estabelecer entre as línguas?

2. Consideras que este tipo de actividades te pode ajudar a compreender melhor os conteúdos gramaticais da Língua Inglesa? Justifica.

3. Reflecte agora acerca de todas as actividades que realizaste durante esta semana. Caracteriza-as.

☐ Muito interessantes

☐ Interessantes

☐ Eficazes

☐ Inibidoras

☐ Outro(s) _____

☐ Difíceis

☐ Pouco motivadoras

☐ Fáceis

☐ Estimulantes

Obrigada!

7.2. As Aulas – Interações

Aula n.º 1

Data de realização: 14/05/2003

Duração: 90'

Horário: 9-10h30

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration

Sumário: Alien message: reading, speaking and writing.

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 532

Gravação vídeo

Professora estagiária: ES

[...] <os alunos copiam o sumário da aula anterior>

- (01) P ok./ may I clean the board?// Tiago/ may I clean the board?
- (02) T yeah
- (03) P ok./ so/ today we are going to have a different class/ ok. ?/ and/ continuing with what we have been dealing with// aliens and extraterrestrial lives and all that/ now you're going to listen to ahm/ what people said to be/ sounds from different planet/ transmitted by/ ahm aliens// we are going to listen to it three or four times/ so please/ listen to it// be quiet and pay attention/ because it is a bit <IND> and please try to look at ahm//
- (04) Or the screen
- (05) P the screen/ to this screen/ because there is a graphic/ and listen to the sounds/ the graphic moves ahm/ it has ups and downs/ so// please/ look at it/// Ramatis?
- (06) <os alunos escutam a gravação a partir do computador portátil e visualizam o gráfico no ecrã>
- (07) P so/ what do you think this is?/
- (08) A radio waves
- (09) P radio waves?/ yes
- (10) A like a message
- (11) P like a message
- (12) A E.T. rave music
- (13) P what?
- (14) A E.T. rave music
- (15) P what?/ E.T. rave music?/ ok./ but don't you think it's too slow for a rave <ri> ok. so/ how would you think aliens would communicate with us?
- (16) A like this
- (17) P like this?/ and this is.../ ahm in what language/ for example/ think of this as a way ahm/ a coded way to transmit/ to talk to us in a certain language// behind it/ it could be a certain language/ don't you think?

- (18) ALS <SIL>
- (19) P you don't/ you think this is just a <IND> right Ricardo?
- (20) R <IND>
- (21) P they don't speak/ so what do they do?
- (22) R <IND>
- (23) P they talk through the means of?
- (24) R telepathy
- (25) P telepathy/ it could be// what else?// did you see the film the Independence day?/
- (26) ALS yes
- (27) P so what did they do?
- (28) A they tried to rule us
- (29) P ok.
- (30) ALS <riem>
- (31) A they tried to communicate with us
- (32) P they tried to communicate/ and how did they do that?
- (33) ALS <IND>
- (34) P in order to be able to translate something// what did they do?
- (35) ALS they
- (36) P <INT> they did something like this
- (37) A they grabbed a man by the neck and they communicate
- (38) P and they communicate/ yes// what/ what/ why does he do this?
- (39) A because they are not...
- (40) A they transmit signals
- (41) P to transmit his thoughts to the person he is grabbing the neck/ ok./ so now you are going to see ahm/ a message from an alien/ in a language/ that probably you don't know ok./ you're going to see it in a transparency/ and then I'm going to give you the text ok./ in a worksheet ok./ and you're going to try to/ try to take a look at it/ if you can't read it/ at least take a look at it/ ok.?// so/ you can start by reading from there <a professora projecta o texto em Neerlandês> // and I will give you the text <a professora distribui as fichas de trabalho; entretanto os alunos vão tentando decifrar o texto projectado>
- (42) A isso cheira-me a alemão
- (43) A alemão?/ não será holandês?
- (44) A deve ser holandês
- (45) <alguns alunos tentam ler em voz alta>
- (46) A isto deve ser alemão
- (47) P it could be// so/ now I want you to try and read it/ ok.?/ please/ try/ and try to find any words or/ expressions that you find similar/ ok.?/ ahm/ to other languages that you

- know// please/ make a circle around them// five minutes to do that// in the text/ try to circle the words that you probably know from other languages
- (48) A what?
- (49) P in the text/ ok./ make a circle around the words that you probably know from other languages
- <os alunos realizam a tarefa; analisam o texto e vão fazendo comentários entre eles>**
- (50) A professora?
- (51) P yes? <a professora dirige-se ao lugar do aluno>
- (52) A <IND>
- (53) P it reminds you of what?
- <a professora circula pela sala enquanto os alunos vão interagindo entre si>**
- (54) P are you able to read it/ or not?
- (55) ALS no
- <Ramatis pergunta à professora algo sobre uma palavra do texto e a professora apela para a comparação com o inglês ou com outras línguas>**
- (56) P the comparisons can be in as many languages as you know
- <alguns alunos vão fazendo perguntas à professora que se dirige aos seus lugares – IND>**
- [...]
- (57) P two more minutes/ guys
- (58) A eu já percebi mais ou menos
- (59) P what Ricardo?
- (60) A já percebi mais ou menos
- (61) P I don't understand Portuguese
- (62) A ahm
- (63) P I understand+
- (64) A more or less
- [...]
- (65) P ok./ guys/ are you able to identify this language?
- (66) A Dutch
- (67) A Dutch
- (68) P oh/ very well/ I though you didn't know it!// Dutch/ in Portuguese?
- (69) A holandês
- (70) P ah/ neerlandês
- (71) A ah!/ é neerlandês/ eu pensava que era German
- (72) P ok./ I think that it's similar/ to German
- (73) A ó stôra/ não existe nenhuma/ nenhuma língua holandesa?
- (74) P no <resposta à pergunta anterior>/ is a mixture <está a responder a outro aluno>

- (75) A ahm é como <IND>
- (76) P what?/ what are you saying?/ what language are you speaking?/ Chinese?// I DON'T UNDERSTAND
- (77) A it's ahm/ it's flamengo
- (78) P Flemish
- (79) A Flemish
- (80) P NO/ it is not Flemish/ Flemish is a <IND> language// did you understand?
- (81) Inv Flemish is another language/ it's spoken in Belgium
- (82) P exactly// so/ when you were trying to read it/ did you/ did you understand its contents/ what it says// what does it say?/ were you able to find it out?
- (83) A ah?
- (84) P what does it say?/ do you think you can say any thing about the text?/// yes Ricardo?
- (85) Ri I heard that they had capsules that they put in our bodies
- (86) P they had capsules that they?// what did they do?// they put+
- (87) Ri our...
- (88) P our+
- (89) Ri bodies
- (90) P bodies/ ah I didn't understand!/ you have to speak louder// yes Ramatis/ what were you saying?
- (91) Ra they invited us for dinner
- (92) P they invited us to dinner?// ok. it could be <ri> to eat what?
- (93) A <IND>
- (94) P to eat what?
- (95) Ra us
- (96) P <ri> maybe// ahm/ Daniel/ did you manage to figure out something?// yes Ricardo/ anything else?
- (97) Ri it's the capsules with electric control
- (98) P ok./ more or less <acompanha gestualmente> ok./ ahm were you able to identify any words?/ that remind you of any other languages?
- (99) A door
- (100) P door/ in what language?
- (101) A English
- (102) P English/ of course (Q: door – English) door/ English
- (103) A *mars*
- (104) P *mars* (Q: Mars)
- <os alunos fazem comentários entre si inaudíveis>**
- (105) P *mars* in what language?
- (106) A <IND>

- (107) P ok. it reminds you of chocolate
- (108) ALS <IND>
- (109) P *mars*/ do you think there is any other language in which this word is written in the same way?
- (110) A English
- (111) Ra German
- (112) P ok. it could be/// English/ for German/ (Q: Mars – Eng/G) I'll just put a g/ ok.?/// what else?
- (113) A na
- (114) P na?/ like this? (Q: na)
- (115) A sim/ Portuguese
- (116) P (Q: na – P) what else?
- (117) A contact
- (118) P contact (Q: contact)// in which languages?
- (119) A English
- (120) P English
- (121) A and German
- (122) P (Q: contact – Eng/G) and in the first paragraph?/ yes?
- (123) A *te*
- (124) P yes/ *te* (Q: *te*) in?
- (125) A in Portuguese
- (126) P (Q: *te* – Ptg) pay attention that/ perhaps/ *door* and *te*/ and other words that you will see/ have different meanings/ ok.?/ they may be similar/ in the way you write them/ and/ or in the way you spell them/ but they have different meanings/ maybe
- (127) A soort
- (128) P where is that?/ in what paragraph?
- (129) A in the second
- (130) P in the second paragraph
- (131) A paragraph/ the last lines
- (132) P the last lines+/ oh/ *sort*// so/ in which language?
- (133) A in English
- (134) P (Q: *sort* – Eng) in English/ how do you spell it?// how do you spell it in English?
- (135) A s/ double o/ n
- (136) P *sort*/ a way/ a manner/ that's what you mean/ right?
- (137) A yes
- (138) P in a sort of way/ in a different way/ so it has just one o/
- (139) ALS o
- (140) P ok.?/ ahm/what else?
- (141) ALS <IND>

- (142) P in the second paragraph// planeet/yes/ Pedro?/// in the text/ in the paragraph/ we have double i/ but in English/ you spell it+/ it's just+
- (143) A one
- (144) P one// so/ ahm/ in which language?
- (145) R German
- (146) P German and?
- (147) A English
- (148) P English (Q: planet – G/ Eng)// what else?/ Pedro/ what were you saying?
- (149) Pe leefvormen [li:form.n]
- (150) P oh!/ ok./ leefvormen [li:form.n]/ what does that mean?
- (151) Pe <IND>
- (152) P with+ <IND> (Q: leefvormen)
- (153) Pe eu acho que sim <ALS conversam>
- (154) P ok.// it could be// it's interesting/ PEDRO is saying that leefvormen [li:form.n]/ reminds him of/ to leave (live) for the men/ it could be// so that would be+/ in which language Pedro?
- (155) Pe in English
- (156) P in English (Q: leefvormen – Eng)
- (157) A ó stôra?
- (158) P yes?
- (159) A e também não tem palavras em francês?
- (160) P yes/ I say it could be in any language
- (161) A há uma
- (162) P where?
- (163) A no terceiro parágrafo
- (164) P can you read it again?
- (165) A alleen [a:le:n]
- (166) P in which line?/ em que linha?
- (167) A é alleen [a:le:n]
- (168) (Ra) allein
- (169) P ah!// (Q: alleen) like this?// so/ in French?// of which word does it remind you?
- (170) A não percebi
- (171) P que palavra em francês é que te lembra?
- (172) A aller
- (173) P aller (Q: alleen – Fr (aller))// what else?
- (174) A <IND>
- (175) P which word?
- (176) A <IND>
- (177) P where is it?/ in which paragraph?

- (178) A o quinto
- (179) P o último?
- (180) A QUINTO
- (181) P yes
- (182) A <IND>
- (183) P na segunda linha?/// I'm/ I'm not getting it <dirige-se à mesa do aluno>
- (184) A aqui stôra
- (185) P ah!/ in French/ which word?
- (186) A <IND>
- (187) P spell it for me// qual é a palavra em francês?
- (188) A <IND>
- (189) P that would be more like Portuguese?// ok./ it's not very similar/ ok.?// any more words?/ ahm for example/
- (190) A <IND>
- (191) P yes?/ where Pedro?
- (192) Pe <IND>
- (193) P in the third paragraph/ in the third one
- (194) Pe er werd/ it was
- (195) P (Q: er werd) it was/ yes// in English/ ok./ (Q: er werd – was – Eng) and in the third paragraph/ the first line// yes/ Ricardo/ in?
- (196) Ri in
- (197) P in/ yes/ in English// yes/ and also in German (Q: in – Eng/G)// and still in that third paragraph/ the first line/// Daniel?
- (198) A wilden [waild..n]
- (199) P in the third paragraph?// in the third paragraph/ is there any other word/ besides that that you said?
- (200) A <IND>
- (201) P yes/ Tiago?
- (202) A está aqui uma
- (203) P <INT> please/ say it again// yes+
- (204) A there is a word that seems communication
- (205) P which one?/ communiceren [komuniker.n]
- (206) A <IND>
- (207) P in the third paragraph?
- (208) A <IND>
- (209) P so/ in what language?
- (210) A in English

- (211) P in English (Q: communiceren – Eng)// may of this first part/ they are differently spelled ok.>// what else?// does it/ onze reminds you of anything?/ in other language?// Ramatis?/ pay attention
- (212) A in Portuguese
- (213) P (Q: onze – Pt) probably/ it will have a different meaning// yes?
- (214) A in the second paragraph
- (215) P yes
- (216) A it could be/ my planet is <refere-se a mijn planet is>
- (217) P yes/ it could be// good// what else/ in the paragraph beginning with/ que começa assim/ ze werden [ze verd.n]/ the fifth paragraph
- (218) A in
- (219) P in/ yes
- (220) A periode [period]
- (221) P yes/ Pedro
- (222) P in which line?
- (223) A <IND>
- (224) P warden/ yes/ it could be (Q: werden – warden (Eng))// yes/ what else
- (225) A I said/ (order)
- (226) P oh/ (order)/ but it's not very similar// ahm/ Ramatis?
- (227) Ra yes
- (228) P in the fifth paragraph/ any other word guys?
- (229) ALS <SIL>
- (230) P Ricardo/ any other word?
- (231) Ri <IND>
- (232) P yes+/ in which paragraph?/// qual é o parágrafo?
- (233) A <IND>
- (234) P ah! <ri>// for example/ in the fifth paragraph <IND>
- (235) A kapsules
- (236) P kapsules/ yes (Q: kapsules)// in which language?
- (237) A é German
- (238) A Dutch/ German
- (239) A English
- (240) P German or in English/ yes (Q: capsules – G/Eng)
- (241) A and in English is with a c
- (242) P in English yes/ what else?// there is a word very similar in Portuguese/ also in that paragraph
- (243) A de
- (244) P yes/ and what else?
- (245) A chip?

- (246) P chip/ and you spell it just like that// ok. (Q: chip – Eng/ Port)// what else?/ in the next paragraph+
- (247) A proces
- (248) P process/ yes (Q: process)// in which language?/// yes/ Daniel?//
- (249) Da <IND>
- (250) P sorry/ it's a little bit mixed up <o quadro encontra-se um pouco desorganizado>/ it's here
- (251) A português ou inglês
- (252) P Portuguese and English
- (253) A <IND>
- (254) P so/ process in which language?
- (255) A Português and English
- (256) P (Q: process – Port/Eng)
- (257) A over
- (258) P over/ yes (Q: over) in?
- (259) A hã?
- (260) P in French?
- (261) A no/ in English
- (262) P (Q: over – Eng) ahm
- (263) A die [dai]
- (264) A or [di:] <die em alemão – artigo definido feminino>
- (265) P the verb to die/ in English (Q: die – Eng)
- (266) A ou em alemão
- (267) P ahm/ two more// no/ three more/ three more words
- (268) A planeten [pla:net.n]
- (269) P ok./ planeten [pla:net.n]/ but we have seen planet [pla:net] before/ ok.
- (270) A ó stôra/ é esta última/ é a comprida
- (271) P oh/ ok./ planetenstelsen [pla:net..nStels.n]/ ou qualquer coisa assim// ok./ you have planeten here/ and what else?
- (272) A (steal) the planets <ri>
- (273) P <IND> you're going too far <ri>// ok./ to steal the planets/ perhaps/ so/ it would be in English// ok./ and three more words/ little ones
- (274) A it could be *kolonialisieren*
- (275) P ok./ that's not/ what does it mean?
- (276) ALS <SIL>
- (277) P it is related to.../ perhaps/ colonising/ right? (Q: kolonialisieren)// so/ it would be in what language/ Pedro?
- (278) Pe German
- (279) P German

- (280) A French
- (281) P French/ I don't know/ perhaps (Q: kolonialisieren – G/Fr)
- (282) A professora?/ onde está essa palavra no texto? <aponta para o quadro>
- (283) P its in the last paragraph/ ok.?
- (284) A mas há uma outra antes// que é/ colonisa-/ colonisationprocess P where?/ oh!/ ok./ in the paragraph beginning with *na/ kolonisatieproces* [kolonisa:ti:proses]/ ok.
- (285) A e depois tem *begon* [bigon]
- (286) P *begon* [bigon]/ which reminds you of the verb?
- (287) A begun
- (288) P the verb/ to BEGIN (Q: begun – to begin (Eng))// ok./ in the last paragraph/ there are three short words that I want you to look for
- (289) ALS <IND>
- (290) P for example/ in the second line// *me* [mê]/ no?
- (291) ALS *me* [mi]/ [me]
- (292) P in English? (Q: me)
- (293) A and in Portuguese
- (294) P (Q: me – Eng/Pt) ok.
- (295) A and *je* em francês
- (296) P yes (Q: je – Fr)
- (297) A *je*/ onde é que está?
- (298) P in the sesond line/ in the last paragraph/// ok./ any other word?
- (299) A no
- (300) P no/ so/ after having found all these similar words/ more or less/ ones more than other/ are you able/ now/ to say/ what the text is about?
- (301) A more or less
- (302) P more or less?// ideas
- (303) A about what?
- (304) P about the content of the text/ yes Tiago?
- (305) Ti alien contact
- (306) P alien contact/ ok.
- (307) A they try to invade
- (308) P they try?
- (309) ALS to invade us
- (310) P they try to invade us
- (311) A to colonise us
- (312) P to colonise us
- (313) ALS <IND>
- (314) A <IND> a colonisation process
- (315) P there is a colonisation process/ yes// how/ how does that take place?

- (316) A they kill us and they take our planet
- (317) P they kill us and?
- (318) A they take our planet
- (319) P they kill us?/ and take our planet// and how do they kill us?
- (320) ALS with electric shocks
- (321) P ok./ pretty much that/ pretty much// ok./ so/ now you're going to/ to see this message in three different languages// because/ the alien tried to send it again/ because there were ahm// he was afraid that/ ahm we wouldn't understand the message/ and he sent it again in three different languages// ahm the text is in three different languages/ because there were interferences when he sent it/ when he sent the message/ because he sent it through the means of a satellite/ ok./ there were some interferences/ and the message was all mixed up// so./ now/ I want you to look at the text// ok.// <a professora coloca uma transparência onde se encontra texto em questão no retroprojector> ok./ I'll give you the text and I want you to/ take a first look at it/ to read it once <a professora distribui as fichas de trabalho; os alunos lêem os texto projectado e tentam identificar as línguas e vão fazendo comentários> while you're reading it/ try to identify the languages <os alunos lêem o texto e vão conversando entre si>
- (322) P have you read it?
- (323) A yes
- (324) P are you ready?// have you finished?
- (325) ALS yes
- (326) P ok./ are you able to identify the languages?
- (327) ALS yes
- (328) P which languages?
- (329) ALS French/ English/ Belgium/ Italian
- (330) P ok./ and the title?
- (331) A hã?
- (332) P the title+// *urgent bericht voor de mensen op aarde*
- (333) Ra it's Portuguese/ Deutsch/ and German
- (334) P the title/
- (335) A it's all mixed
- (336) P ok./ it's a mixture/ ok./ it could be
- (337) ALS <IND>
- (338) P the other text was a
- (339) A <INT>
- (340) P so/ it's in the same language as in the other text/ yes?
- (341) A no
- (342) P so/ in which language then?
- (343) A French/ and Spanish

- (344) P no/ but the title Pedro/
- (345) Pe ah!/ the title/ it's French
- (346) P it's French/ ok./ we'll see/ ahm/ the first one that you see is?/ the first language in the text?
- (347) A French
- (348) P French/ then?
- (349) A Italian
- (350) P Italian/ and then the last one+
- (351) A Spanish
- (352) P Spanish/ ok./ so/ now I want you to/ ahm/ do some exercises on that text/ ok./ and you have to have in mind ahm/ take a look at/ ahm that text in the three languages/ Ramatis?
- (353) Ra I translate
- (354) P you're translating the text?/ which one?
- (355) Ra **<o aluno encontrava-se virado para trás a conversar com os colegas>** estamos aqui a comparar os dois textos
- (356) P and you're translating which one?
- (357) Ra este <levanta a folha amarela> à bocado estávamos quase/ a ver se conseguíamos/ a primeira frase/
- (358) P oh/ in Dutch
- (359) Ra sim/ há assim algumas semelhanças
- (360) P in English/ please
- (361) Ra ah/ some words/ we/ we could identify/ like// ahm *my planet is unidentified* <refere-se a *mijn planet is overvallen*; o aluno lê a frase com pronúncia inglesa> we see the word is similar to unidentified
- (362) P yes/ so/ you managed to identify some sentences
- (363) Ra yes
- (364) P so/ now I want you to/ take a look at BOTH texts/ ok./ the one in three languages/ and the other one in/ Dutch/ and I want you to/ ahm do these exercises ok.?/ the first one is for you to/ ahm/ identify the text with ahm/ one of these sentences/ one of these ahm paragraphs/ here/ and you have one of these/ Ramatis?// Daniel?// one of these/ one of these three will summarise the text/ the others ahm/ one has some parts of the text/ the other has nothing to do with it/ ok./ and the second exercise/ you have to put true or false/ and and the false ones/ you have to find in the text/ in the three languages/ ahm the evidence/ ok.?/ ok./ for now you'll just do the first and second exercises/ ok.?/ the third one/ leave it for now/ ok.// Ramatis?/ did you understand what I said?/ what do you do first?
- (365) Ra <IND>
- (366) P the first two exercises/ and then the third one/ leave it for now/ ok.//

- (367) **Ra** yes
- (368) **P** and you join in groups/ ok./ so/ we'll have// ahm/ the group of/ Pedro/ Ricardo/ João e Rui// ahm Ramatis/ e os dois Tiagos// Joana/ Hugo e Daniel/ please join in groups/ ok./ come on!// move!
- <os alunos organizam-se em grupos e começam a realizar as tarefas>**
- [...]
- (369) **P** ok./ guys/ let's correct the exercises/ ok.??? so <SIL> João?/ let's correct/ ok.?
- (370) **Jo** yes
- (371) **P** so/ the first one/ the first one/ which paragraph summarises the text?// can you read it/ Pedro?
- (372) **Pe** <SIL>
- (373) **P** Pedro// can you read it?
- (374) **Pe** *a Martian tries to contact the earth/ people and warn them about the evil purposes of other aliens that will try to invade and colonize their planet*
- (375) **P** why/why couldn't it be the first one?
- (376) **A** because... <IND>
- (377) **P** because/ ok./ they didn't come to buy eggs or other things/ ok./ and why wasn't the second one?/ yes/ Ricardo <o aluno tinha levantado a mão>
- (378) **Ri** because it wasn't a group of Martians/
- (379) **P** ok./ and they didn't come to+
- (380) **Ri** and they didn't come to invade Portugal/ but the earth
- (381) **P** ok.// right/ and the second one// the second exercise/ ok./ the first one/ is it false or true?
- (382) **ALS** true
- (383) **P** true?
- (384) **A** <IND>
- (385) **P** visited?
- (386) **A** Mars
- (387) **P** Mars/ and where can you find that in the text?
- (388) **A** in the second/ the second paragraph
- (389) **P** so/ can you read the whole sentence?
- (390) **A** yes
- (391) **P** in French
- (392) **A** *ma planète a été occupée par des formes vivantes non identifiées*
- (393) **P** so
- (394) **A** <IND>
- (395) **P** <IND> but in that sentence of the exercise it says/ unidentified living forms/ guys!/ unidentified living forms VISITED Mars/ visited doesn't mean they are going to invade/ if you visit your aunt's/ you don't invade it

- (396) ALS <riem>
- (397) P ok./ is it false or true?
- (398) A false
- (399) P ok./ it's false// can you find it in the text?/ can you find the evidence in the text?
- (400) A <IND>
- (401) P a) is FALSE
- (402) A why?
- (403) P as Ricardo says/ *ma planète a été occupée*/ ok. ?// Joana ?// não percebeste ?/ eu explico-te em português// então/ tens aí no texto/ o meu planeta/ *ma planète*/ *a été occupée*/ ahm/ was invaded/ foi invadido// *meninos?*// depois perguntam-me por que é que é falsa// então/ no texto diz que foi invadido/ e na frase diz visitado/ visitado não implica que foi invadido/ tá?// b/ Ramatis// in the second exercise/ the second/ b
- (404) Ra *Martians were told the aliens [aliens] just wanted to communicate/ and share [Seir] some knowledge*
- (405) P to SHARE some knowledge/ so/ is it true or false?
- (406) Ra false
- (407) P why?/ in the text/ what does it say?
- (408) Ra it is true
- (409) P why?// Ramatis/ why?
- (410) Ra in the text/ says/ *on nous a dit qu'elles voulaient seulement communiquer et partager des connaissances*
- (411) P ok./ *on nous a dit qu'elles voulaient seulement communiquer et partager des connaissances*// o que é que isso quer dizer aí/ mais ou menos/ alguém consegue traduzir ?
- (412) A <INT> they were told/ aliens just wanted to share the knowledge
- (413) P ok./ you have it in the exercise/ ok./ true
- (414) A yes
- (415) P so/ c/ the c/ Daniel?
- (416) Da *Martians were arrested and kept for weeks in the main spaceship/*
- (417) P yes/ is it true?/ why do you say that?
- (418) Da I think it's false/ it says <IND>
- (419) P in which paragraph?
- (420) Da in the fourth/ *la maggior*
- (421) P <INT> in the fourth/ people/ pay attention/ Ramatis!/ yes Daniel
- (422) Da *la maggior parte dei marziani furono arrestati dale guardi dell'astronave principale*
<o aluno procura ler com pronúncia italiana>
- (423) P very well!// so/ what does it say there?
- (424) Da que a maior parte dos marcianos foram arrestados
- (425) P que foram presos na nave principal/ and what does it say next?

- (426) A e foram divididos em grupos
- (427) P ok./ where does it say that?/ can you read it?
- (428) A *quindi vennero divisi in gruppi e spediti su navette spaziali più piccole*
- (429) P ok.
- (430) A *dove ebbe inizio il processo di colonizzazione*
- (431) P ok./ can you tell me more or less/ what does it mean piccole?
- (432) A where is it?
- (433) P piccole
- (434) ALS <SIL>
- (435) P nothing?/ so/ they were arrested in the big/ guys!// do you mind?// so/ it could be that they were arrested in the big+/ spaceship/ all right?/ and then?/ they were divided into+
- (436) A in smaller spaceships
- (437) P in smaller spaceships// ok./ so/ Bruno/ is it false or true?
- (438) B true
- (439) P did you listen to all that we were saying?
- (440) B false/ false
- (441) P so it's false/ because they were+/ why?
- (442) B <SIL>
- (443) P because they were not kept for weeks in the main spaceship/ where did they go to?
- (444) B they were split to smaller spaceships
- (445) P ok./ they were divided into smaller spaceships/ ok.?// d/ Tiago Albarran
- (446) TA d/ *they were given electric shocks*// is true
- (447) P and where did you see that?
- (448) TA in the fourth paragraph
- (449) P where can you find a word similar to electric shock?
- (450) A *elettroshock*
- (451) P ok./ can you read the sentence?
- (452) A *venivano incubati in capsule ovoformi per una intera giornata/ in modo da cancellare le loro memorie// durante questo tempo ricevevano degli elettroshock/*
- (453) P ok./ *durante questo tempo ricevevano degli elettroshock/*
- (454) ALS vero!// vero! **<dão gargalhadas e alguns batem palmas>**
- (455) P <ri> ok./ and the last one/ the last one/ Hugo
- (456) Hu *the only planets on the alien's list are Mars and Earth/* false
- (457) P so/ it's true or false?
- (458) A false
- (459) P and where can we find it/ can you read it?
- (460) Hu *yo logré escaparme pero me preocupo con los otros planetas*
- (461) P ok./ so/ can you say it all again?/ the first one is+

- (462) A false
- (463) P false/ then
- (464) A true/ false/ true/ false
- (465) P false/ true/ false/ true/ false// ok./ so// now I want you to do the/ last exercise/ in a minute/ ok.?
- (466) A in a minute?!
- (467) P in a minute <smiles>
- (468) A já fiz/ stôra!
- (469) P then compare it with that of other colleague
- <os alunos resolvem o exercício em grupo>**
- (470) A já está!
- (471) P is it done?
- (472) A no <a professora dá mais alguns minutos para a conclusão da tarefa>
- (473) P so/ Rui/ which one is the first one/ <vários alunos colocam os braços no ar para responderem>
- (474) Ru c
- (475) ALS <IND>
- (476) P tell me the letters/ which one in the first one?
- (477) ALS c
- (478) P so/ can you read it?/ Rui
- (479) Ru *unidentified living forms have invaded Mars*
- (480) P yes/ unidentified living forms have invaded Mars/// João/ the next one
- (481) Jo *at first they seemed very friendly/ b*
- (482) P yes/ b)/ and the ext one/ Tiago Silva
- (483) Ti a
- (484) P a?/ do you think so?/ at first they seemed very friendly/ and then we talk about the colonisation process
- (485) Ti no/ *then they started arresting* and so on
- (486) P yes/ because the colonisation process/ they have arrested them// so then/ yes?
- (487) Ti it's e/ *then they started arresting the Martians/ who were divided into groups/ and sent to smaller space/ shuttles*
- (488) P yes/ so/ Tiago Albarran/ the next one
- (489) TA ahm
- (490) P the fourth one
- (491) TA <IND>
- (492) P so/ they arrested them/ and then they are talking about the process
- (493) A <aluno levanta a mão e faz sinal que não está correcto> teacher/ it's a
- (494) P why?/ Daniel/ why is it different?
- (495) D because they arrested the Martians/ and then/ they begin the colonisation process

- (496) P because they arrested them/ and then?
- (497) ALS the process
- (498) P and then?/ Ramatis
- (499) Ra <está distraído>
- (500) P Ramatis?/ are you here?
- (501) Ra yes/ which one?
- (502) P the next one/ the fourth/ ahm the fifth/ sorry
- (503) Ra <SIL>
- (504) P so/ they arrested them/ they started the colonisation process/ and then?
- (505) Ra *this process allowed aliens to have control over Martians*
- (506) P <INT> can you read it louder?// Rui/ João/ pay attention/ Ramatis
- (507) Ra *this process allowed aliens to have control over Martians/ and take over the planet*
- (508) P yes/ so it's+
- (509) Ra f
- (510) P f/ and the last one?/ Joana/ can you read the last one?
- (511) Jo *the Martian that was able to escape has sent this message in order to warn the earth people because they are the ones to go next*
- (512) P so it's d// good/ so/ are you able to say anything else/ anything more about the text?
- (513) A no
- (514) P no!
- (515) Ri <levanta a mão>
- (516) P yes Ricardo
- (517) Ri <levanta a folha com o texto e aponta para o título> translate this
- (518) P what does it mean?/ the first word/
- (519) A space invaded
- (520) P the first word
- (521) A *urgent*
- (522) P *urgent*/ it reminds you of urgent in+
- (523) A Portuguese
- (524) P Portuguese and+
- (525) A English
- (526) P Portuguese and English/ and the other words?/ do they look similar to others?/ besides *urgent*
- (527) ALS <conversam entre si>
- (528) P Tiago/ Ramatis and Tiago <chama a atenção dos alunos>// é assim que se diz?// ok. no idea// now you have another exercise to do in group/ ok.?/ you can start now/ and ahm/ you will try to finish it at home/ and then/ we will discuss it/ next Friday/ but you'll start in here

<distribui as fichas de trabalho, explicando em que consiste o exercício> so you have a table/ and you have to try to fill it in/ with some words in different languages/ and you will try to fill it in also with words from different languages

(529) A isto é fácil

(530) A teacher?

(531) P yes/ ok./ listen to me/ **<divide a procura de palavras por grupos>** your group will search for the first four words/ ok.??? ahm/ you three/ from amigável to período/ ok.??? and you do the last four ones/ the last four ones/ quarto/ ok.?

<os alunos realizam a tarefa>

[...]

<o toque da campainha anuncia o final da aula – após o toque, a professora estagiária que partilha a mesma turma intervém para entregar as cópias da short story the irmão trabalhar em aulas futuras>

Aula n.º 2

Data de realização: 16/05/2003

Duração: 45'

Horário: 16-16h45

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration

Sumário: Alien message: correction of the filling-in exercise.
The Passive Voice.

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 303

Gravação áudio

Professora estagiária: ES

[...] (Q: Summary: Alien message: reading, speaking and writing.)

(01) P guys/ are you copying the summary?

[...]

(02) Ti stôra/ what are we going to do?

(03) P what/ Tiago?

(04) Ti what are we going to do?

(05) P you'll see// it has to do with the last lesson/ ok.?

[...]

<os alunos copiam o sumário e vão conversando entre si e com a professora>

(06) P have you copied it?

(07) ALS no

(08) P come on!

<a professora dá mais alguns minutos>

(09) P ok./ guys/ have you finished/ to fill in the table at home?// remember/ remember your table?/ with the words/ that you were supposed to fill in?/ Tiago and Daniel!

(10) ALS <SIL>

(11) P so/ now we are going to/ guys!// I want one element/ guys!// I want one element of each group/ Ricardo/ to come here/ and write down the words/ ahm that you have written on your table/ ok.?// so the group of.../ Ricardo?

(12) Ri yes/

(13) P one element of your group// so you/ or Tiago// or Pedro/ please come here// right now/ Ricardo!

<os alunos estão desatentos>

(14) P yes/ it was/ João/ Pedro/ Rui and Ricardo// Ricardo/ please come here

(15) Ri can I take the <levanta a ficha de trabalho>

(16) P yes

<o aluno levanta-se e dirige-se para o retroprojector>

(17) P please/ write the words that you have written in your table/ ok.?

(18) Ri all the words?

(19) P yes/ the words

(20) Ri all of them?

(21) P no/ just the one that I've told you to do/ ok.??? the first four

<o aluno escreve as palavras na tabela do acetato; enquanto isso, colegas vão discutindo entre si o que cada grupo deveria ter feito>

[...]

(22) P and if you haven't finished/ try to finish it/ while he is writing/ ok.??? cause you'll have to come here and write them down

a. [...]

(23) Ri teacher/ it's done

(24) P ok.// guys/ was anyone able to/ guys/ was anyone able to do the other two???
comunicar e contact//

(25) A yeah

(26) P come on!

(27) A quais?

(28) P comunicar and contact/ because this group wasn't able to do it// Ramatis/ were you able?

(29) Ra I don't bring the...

(30) P Hugo/ were you able to do the other one?

(31) Hu <IND>

(32) P Tiago/ can you do it?

(33) Ti <IND> **<levanta-se e vem escrever as palavras no acetato>**
stôra/ não consigo escrever muito bem

(34) P ok./ I write them down for you

(35) Ti eu avisei/ stôra!

(36) P but you will have to read them/ ok.?

(37) Ri no problem

<após o aluno escrever algumas palavras, pouco perceptíveis, a professora escreve na sua vez; copia as palavras para o acetato, baseando-se na ficha de trabalho do aluno>

(38) P and the other group// the group of/ Joana/ Daniel and... Hugo

(39) A não stôra/ nós éramos os últimos

(40) P so/ the other one

(41) ALS <SIL>

(42) P the other one// so Ramatis/ get up and write the other ones// Ramatis/ the other ones

(43) Ra what?

(44) P the other ones/ amigável/ spaceship/ kapsules/ periodo

(45) Ra **<o aluno levanta-se mas não traz a ficha consigo>**

- (46) P where is your worksheet/ Ramatis?
- (47) Ra I don't have it
- (48) P you don't have it/ ok./ sit down// so.../ Tiago?/ do you have it with you?
- (49) Ti no
- (50) P oh/ ok./ very well!!! does anyone have it?/ Ricardo/ do you have it?
- (51) Ri friendly
- (52) P what did you say?/ amigável
- (53) Ri friendly
- (54) P (A: friendly) and in Spanish/ does any one have it?
- (55) A amigable
- (56) P amigable?
- (57) A sim/ acho que é assim uma coisa
- (58) P can you spell it?
- (59) A a-m-i-g-b
- (60) P b?
- (61) A no/ a-b-l-e
- (62) P (A: amigable) ok.// Italian/ guys!/ Italian
- (63) A amich- **<o aluno tenta ler com pronúncia italiana>**
- (64) P ok./ spell it
- (65) A **<o aluno tenta ler novamente com pronúncia italiana>**
- (66) P spell it/ please
- (67) A a-m-i-c-h-e-v-o-l-e
- (68) P (A: amichevole) French// in French
- (69) A amical
- (70) P (A: amical) and in Dutch?
- (71) J **<IND – a aluna identifica a palavra e tenta lê-la; como se torna difícil, mostra à professora a sua ficha de trabalho>**
- (72) P (A: vriendelijk)
- [...]
- (73) A parece russo **<os alunos brincam com a palavra, tentando lê-la>**
- (74) P and the other/ main spaceship// in Portuguese// how do we say main spaceship in Portuguese?
- (75) A nave principal/ nave mãe
- (76) P (A: nave mãe) and in Spanish/ you have it in the text
- (77) A astronauve principale
- (78) A isso é italiano
- (79) P no/ that's Italian/ yes/ in Spanish/ it's not in the text/ you're right (A: astronauve principale) **<em italiano>** how would you say it in Spanish?/ more or less
- (80) A é parecido

- (81) P it's more or less like in Portuguese/ it's [na:be]
- (82) A nabe principal
- (83) P (A: nabe principal) it's nabe spacial/ ok. ?/ and in French?
- (84) A voyage
- (85) P vaisseau
- (86) A vaisseau spatial
- (87) P (A : vaisseau spatial) and in Dutch/ in Dutch
- (88) ALS <SIL>
- (89) P (A: hoofdruimtese hip)
- (90) A <IND>
- (91) P ok./ and capsules/ ok./ capsules/ similar words
- (92) A in Italian/ capsule <vários alunos falam em simultâneo>
- (93) P in English
- (94) A capsules
- (95) P yes (A: capsules)/ in Portuguese?
- (96) A cápsulas
- (97) P (A: cápsulas) and in Spanish/ it's similar
- (98) A cápsulas
- (99) P it's the same as in Portuguese (A: cápsulas)/ and in Italian?// Italian?
- (100) ALS capsule
- (101) A é cappuccino! <os colegas riem-se>
- (102) P (A: capsule) French?/ it's just/ just a different pronunciation/ ok.?
- (103) A capsules
- (104) P (A: capsules) just ahm/ one thing guys/ in Spanish/ amigável/ ahm/ in Spanish/ is amistoso/ ok.?
- (105) ALS ah!
- (106) P it's like in Portuguese/ amistoso/ ok. ?// (A: amistoso) now/ periodo/ in Italian/ how do you say periodo in Portuguese?
- (107) A período
- (108) P (A: período) in English?// in English+
- (109) A period
- (110) P (A: period) and in Spanish?
- (111) A período <pronuncia-a em português>
- (112) A período <repete a palavra mas com pronúncia espanhola>
- (113) P (A: período) and in French?// French?/ it's similar
- (114) ALS période <procuram dizer com pronúncia francesa>
- (115) P période (A: période) <a professora repete a palavra com pronúncia francesa>
- (116) A é parecido/ mas leva um e no fim
- (117) P and in Dutch/ it's very similar to the other

- (118) A periode
- (119) P (A: periode) and the last one/ control **<com pronúncia inglesa>/** control <em espanhol>// how do you say it in English?
- (120) A o quê?
- (121) P control <em espanhol>
- (122) ALS control
- (123) P (A: control) Portuguese?
- (124) A controlo
- (125) P (A: controlo) Italian?// this word is very similar in all the languages
- (126) ALS controle **<os alunos tentam dizer a palavra com pronúncia italiana>**
- (127) A não/ controllo **<com pronúncia aproximada ao italiano>**
- (128) P (A: controllo) in French
- (129) A contrôle/ com acento circunflexo no o
- (130) P very well (A: contrôle) and in Dutch?// I think it is in the text
- (131) A controleren
- (132) P controleren (A: controleren) ahm/ coloniser <em Francês> in Dutch+
- (133) A kolonialiseren
- (134) P it's in the text/ right? (A: kolonialiseren)
- (135) A com um k
- (136) P yes// so/ in English/ Daniel/ in English
- (137) Da colonise
- (138) P colonise (A: colonise)// Portuguese
- (139) A colonizar
- (140) P (A: colonizar)
- (141) A Italian
- (142) P Italian
- (143) A colonizzare <tenta dizer com pronúncia italiana>
- (144) P with tow l?
- (145) A no
- (146) A with to z
- (147) P with two z// (A: colonizzare) and in Spanish?
- (148) ALS colonizar
- (149) P we write like in Portuguese (A: colonizar)// and proces/ in Dutch// how do you say it in the other languages?// in Portuguese?
- (150) A processo
- (151) P (A: processo) in English?
- (152) ALS process
- (153) P process (A: process)/ and Spanish?
- (154) A <IND>

- (155) P no/ it's not like in Portuguese (A: proceso)
- (156) A ai agora é assim?!
- (157) A é igual a português/ só que tem menos um s
- (158) P in Italian?
- (159) A processo/ é igual a português
- (160) P (A: processo)/ and French?
- (161) A procédé
- (162) P yes?
- (163) A procédé
- (164) P very well! (A: procédé)// and the last one/ list in English/ in Portuguese is+
- (165) A lista
- (166) P (A: lista) in Spanish?
- (167) ALS lista <**dizem com pronúncia espanhola**>
- (168) P (A: lista) in Italian?
- (169) A lista <**com pronúncia italiana**>
- (170) P (A: lista) and in French?
- (171) ALS liste
- (172) P (A : liste) and in Dutch/ you have it in the text
- (173) ALS lijst [li:st]
- (174) P how do you spell it?
- (175) ALS l-i
- (176) A j <**em Português**>
- (177) P j [dZeɪ]
- (178) A s-t
- (179) P (A: lijst) ok.// ok./ <IND> there's two words missing there// in Italian/ how do you say Mars in Italian?
- (180) A marte
- (181) P marte (A: Marte)// and the other/ planeta/ planet in French
- (182) A planète
- (183) A com acento stôra
- (184) P (A : planète)// <IND> yes Ricardo
- (185) Ri teacher/ write in the board/ spaceship in Dutch
- (186) P spaceship in Dutch?// spaceship in Dutch (Q: hoofdruimtesc hip)// it's a long word// so guys/ having done these activities/ related to all these languages/ and having filled in this table/ in all these different languages/ and all these different words/ which you probably didn't know// most of them ahm/ do you think we should use different languages when we communicate/ for example the languages that we've used/ or just in English for example?
- (187) A all the languages
- (188) P or just in a language that you would like to use?

- (189) A as much languages
- (190) P yes
- (191) A many languages
- (192) A all the languages
- (193) P what?
- (194) A mathematical language
- (195) P mathematical language/ ok./ but using languages with which you can talk to people
- (196) A if it is only one there are other peoples who don't understand
- (197) P ok./ but imagine that all the peoples could understand// ahm English// what do you think?
- (198) ALS <SIL>
- (199) P what do you think of that?/ imagine that all people would communicate in English
- (200) A so/ it could be English
- (201) P it could be English/ but would you like to communicate just in English?/ for instance/ Portuguese would be forgotten/ how would you feel about that?
- (202) A bad
- (203) A it's the same for me/ English or Portuguese
- (204) P it's the same for you
- (205) Da no
- (206) P yes/ Daniel/ you were saying you felt bad/ why?
- (207) Da because Portuguese in my mother tongue
- (208) P ok./ it's your mother tongue/ yes// ok./ what else?/ is that the only reason you have for that?
- (209) A no
- (210) P no/ what then?
- (211) A all the writing should be in all the languages
- (212) P you think the writing should be in all the languages?
- (213) A yes/ the writing/ in all the languages
- (214) ALS <IND>
- (215) A the letters
- (216) P yes?/ the letters+
- (217) A <IND>
- (218) P do you mean the letters?// there should be only one alphabet?/ or not?
- (219) A all
- (220) P all what?
- (221) A each language should have <IND>
- (222) P yes
- (223) A <IND>
- (224) P Daniel and Tiago/ are you listening to what Ricardo is saying?

- (225) ALS no
- (226) P so/ Ricardo/ what were you saying?
- (227) Ri that Greek is made from/ has it's own alphabet/ symbols <IND>
- (228) P guys!// sorry/ I didn't listen
- (229) Ri Latin is different/ from Greek
- (230) P yes/ Latin is different/ yes/ but all those languages that we wrote/ French/ Italian/ Spanish/ they all come
- (231) A from Latin
- (232) P yes/ so/ what do you want to say about that?/ about Latin/ yes Tiago?
- (233) Ti I was saying that all these languages are from that (same family) <IND>
- (234) P no/ it's different/ Greek and Arabic/ it's different// so/ Ramatis/ what do you think about that?// would you communicate with different languages/ or just in one language?
- (235) Ra with just one language/ English
- (236) P English is said to be/ the lingua franca/ do you know?/ what do you think about that?
- (237) Ra it's to business/ English is seen as a commercial language
- (238) P yes
- (239) Ra for instance/ in the Internet
- (240) P it makes things easier
- (241) Ra yes/ that's it
- (242) P yes/ most of the texts you read in the Internet are in English/ yes
- (243) Ra if we communicated with (extraterrestrial life) we could communicate in English//
- (244) A sabes lá se eles sabem falar inglês
- (245) A than with all the languages
- (246) P ok./ so/ now I will give you a worksheet/ with lots of sentences/ ahm/ nine or ten sentences/ they are all mixed up/ and I want you to try/ Ramatis! **<o aluno estava distraído>**// I want you to try to put them together in two different groups// Pedro!// I want you to join them together in two different groups/ are you listening Daniel?
- (247) Da yes
- (248) P so/ in two different groups/ ok./ and I won't say anything else **<a professora distribui as fichas de trabalho>** you have about ten minutes to do that/ in case you find it very difficult
- <os alunos começam a realizar a tarefa>**
- (249) A what is the main point// for us to...
- (250) A o que é para fazer?
- (251) P I just want you to join them in two groups/ two different groups/ them we will see why
- (252) A stôra/ by order?
- (253) P <IND>

- [...]
- (254) Ri teacher!
- (255) P yes/ Ricardo
- (256) Ri I'm not seeing why we have to do this
- (257) P you should join them in two groups/ why?/ because// probably these groups are different
- (258) A but we don't know which group is to be made
- (259) P probably if you join them it's because/ one group has these characteristics/ and the other has others
- (260) A <IND>
- (261) P I just want to see if you are able to identify those characteristics// perhaps it's better if you try to look first at the Portuguese/ and then at the English sentences

[...]

<alguns alunos começam a agrupar as frases por línguas, dando origem a cinco grupos de frases, em vez de dois; vai-se gerando alguma confusão, dado que alguns alunos não percebem muito bem como devem proceder>

- (262) P guys!/ it has to do with the structure of the sentences

[...]

- (263) P a divisão tem a ver com a estrutura das frases
- (264) A in English
- (265) A ah!/ já percebi!
- (266) A é latinas para um lado/ e não latinas para o outro
- (267) P no
- (268) A é o conteúdo
- (269) A professora/ tem alguma coisa a ver com a gramática?
- (270) P <abana a cabeça afirmativamente>

[...] **<a professora repete que a divisão se prende com a estrutura das frases; alguns alunos continuam a manifestar dificuldades na realização da tarefa>**

- (271) P Tiago/ Ramatis!// guys!/ can I speak?// are you able to say any thing about those sentences?
- (272) A yes
- (273) P Tiago/ conseguiste descobrir alguma coisa?
- (274) Ti tem a ver com a voz passiva/ e com a voz activa
- (275) P Tiago says/ it has to do with the passive and the active voice
- (276) Ti it's
- (277) A <INT> we put the normal sentence/ and then we pass to the passive voice
- (278) P no/ you don't have to change anything/ ok.?
- (279) A stôra/ isto aqui tem a ver com a voz passiva?
- (280) P yes **<ALS falam ao mesmo tempo>**

- (281) A uau!/ cheguei lá!
- (282) P ei! people// Ricardo/ you don't have to change the sentences/ ok.?!/ you just have to identify/ now that Tiago has said something about the active and the passive voice/ I want you to/ try and identify// which are the ACTIVE and the PASSIVE voice//
- (283) A so...
- (284) P identificar as activas e as passivas/ como o Tiago disse
- (285) Ra the active// is the green [sentence in the worksheet]/ os extraterrestres apagaram a memória dos marcianos
- (286) ALS <falam em simultâneo>
- (287) P guys!/ quiet please!
- (288) Ra the memory of Martians was erased by aliens <o aluno transforma a frase para a passiva>
- (289) P ok./ that's passive or active?
- (290) Ra passive
- (291) P passive/ right/ why?
- (292) Ra <SIL>
- (293) ALS <continuam a falar entre si causando alguma perturbação>
- (294) P guys!!! Ramatis has identified an active sentence and a passive one// Ramatis/ please/ pick one of the sentences that you have identified/ and on the one side put the active and on the other the passive <Ramatis levanta-se; deve colar no quadro as frases que estão escritas em cartolinas>
- [...]
- (295) P Ramatis/ is that in the active or in the passive voice?
- (296) Ra os marcianos formam divididos em grupos pelos extraterrestres// in the passive
- (297) P ok./ so you have to find it <o aluno não compreende o que tem que fazer>
- (298) A you have to find the first sentence
- (299) P it's not that one Ramatis// you read the sentence/ now you just have to find it here!
- (300) P <Ramatis pega na cartolina errada> ok./ you read os marcianos formam divididos em grupos pelos extraterrestres/ you just have to do like this Ramatis <pega na cartolina e cola no quadro> so/ this is?
- (301) Ra passive
- (302) P ok./ thank you/ now you can sit down// Tiago?!/ were you able to// guys!/ <a campanha toca indicando o final da aula> as homework/ try to identify the active and the passive voice/ ok.?!/ and wait a minute
- (303) A ok./ I'll wait
- <a professora distribui um pequeno questionário sobre as actividades desta e da última aulas>
- [...]

Aula n.º 3

Data de realização: 21/05/2003

Duração: 90'

Horário: 9-10h30

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration

Sumário: The Passive Voice – follow up activities.

The Return of the Moon Man – introduction.

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 329

Gravação vídeo

Professora estagiária: AL

[...] (Q: Summary: Alien message: correction of the filling-in exercise. The Passive Voice.

(01) P Tiago/ have started copying the summary?/ hurry up!

[...]

(02) P ok./ have you done the homework?/ remember?

(03) ALS no

(04) P you have this worksheet/ where you have several sentences// Rui!!! in which you had several sentences written in different languages/ and you had to organise it in two groups/ remember?

(05) A no

(06) ALS <IND>

(07) P where is your worksheet?// where is it?// have you brought it?// ok./ have you done it?

(08) A no

(09) A it was to do the passive

(10) P you had to organise them in two groups/ right?// Daniel!!! have you done it?

(11) Da no

(12) ALS no

(13) P ok./ so do it now/ in pairs

<os alunos realizam a tarefa>

(14) P ahm/ just for you to know/ in the end of the class/ you will give everything/ the texts/ the worksheets/ everything we gave you last week/ you'll give them back to me/ you hand them in ok.?

(15) A eu não tenho

(16) A quais?

(17) P of the last lesson

(18) ALS I don't have it

(19) P this one and everything we gave you last lesson

- (20) A até os textos stôra?
- (21) P yes/ everything// ok./ but if you don't have it now/ you'll bring it next Wednesday/ ok.??/ because we need to see it
- [...]
- (22) P have you copied the summary?
- (23) A não
- (24) P so/ hurry up!/ ok.?
- [...]
- (25) P so/ try to solve this/ ok.??/ you have five minutes to do it/ ok./ you can do it in groups or in pairs/ as you want/ ok.??/ **<apaga o quadro; alguns alunos conversam entre si>** sit straight/ Pedro!// may I clean the board?
- (26) ALS yes
- (27) P yes/ ok./ so/ you have five minutes to finish this exercise/ you can do it together/ ok.??/ do you understand what you have to do?
- (28) A more or less
- (29) P ok./ so choose from the sentences given/ those who are in the passive voice and those who are in the active voice/ ok.?
- <os alunos prosseguem com a realização da tarefa>**
- [...]
- (30) A stôra/ qual é a diferença entre a passive voice e a active voice?
- (31) P that's what you're going to see// have you not studied the passive voice and the active voice before?
- (32) A yes
- (33) P well/ then try to figure it out/ and then we'll see/ what are the features of the passive/ and the active voice/ ok.?
- [...] **<a professora vai ajudando alguns alunos a identificar as frases>**
- (34) P ok./ have you managed to do it?
- (35) A yes
- (36) A more or less
- (37) P yes?/ more or less// ok./ just two more minutes
- [...] **<os alunos finalizam a resolução do exercício>**
- (38) P ok.// can we correct the exercise?
- (39) A yes
- (40) A yes
- (41) P ok./ even if you did not ahm/ organise all the sentences/ we will do it together now/ ok.??/ I want a volunteer to come here and pick up one of the sentences we have here **<frases em cartolinas>**/ and please ahm/ stick it on the board// **<falando para um aluno>** ahm choose one of these/ ok.??/ and put it on the right side/ ok.?

<o aluno escolhe uma frase e cola-a no quadro, onde a professora já tinha escrito no topo do lado esquerdo *Active Voice* e do lado direito *Passive Voice*>

- (42) **Ri** (Q: the aliens gave them electric shocks) <Active Voice>
- (43) **P** thank you!// another one// thank you Ricardo// who wants to do the next one?
<Daniel levanta-se> ahm Daniel/ pick up a sentence/ and put it on the right side/ please!
- (44) **Da** (Q: Os extraterrestres apagaram a memória dos Marcianos) <Active Voice>
- (45) **P** ok./ another volunteer// Rui // **<o aluno dirige-se para o quadro vagarosamente>**
 come on !/ hurry up!
- (46) **Ru** (Q: ma planète a été accupée par des formes vivantes non identiées) <Active Voice>
- (47) **P** ok./ thank you// another one/ Tiago
- (48) **Ti** (Q: ai più resistenti veniva impiantato un chip [da loro]) <Active Voice> is it right?
- (49) **P** I don't know/ we'll see// ok./ thank you!/ you may sit down// João/ would you like to do another one?
- (50) **Jo** (Q: Ils on détruit la majorité de notre communauté) <Active Voice>
- (51) **P** ok./ please/ pay attention !// Joana/ do you want to do it?// Joana?
- (52) **A** Joana?
- (53) **Ja** yes (Q: Most of the Martians were arrested by the guards of the main spaceship) <Passive Voice>
- (54) **P** thank you!// so/ who wants to do another one?// Tiago?
- (55) **Ti** (Q: os marcianos foram divididos em grupos pelos extraterrestres) <Passive Voice>
- (56) **P** ok./ thank you/ ahm Hugo
- (57) **Hu** (Q: fueraon incubados en naves espaciales ovals por los extraterrestres) (<Active Voice>)
- (58) **P** and I will put this one/ since it's the last one// where do you want me to put it?
- (59) **A** active
- (60) **P** active?// ok./ what do you have to say about this?/ are they all correct?
- (61) **ALS** no
- (62) **P** see them all carefully/ analyse them/ do you think we should change place of some of the sentences?
- (63) **ALS** <SIL>
- (64) **P** yes/ Ricardo?
- (65) **Ri** <IND> os extraterrestres apagaram a memória dos marcianos
- (66) **P** do you think this one/ this one is not right?// do you think so?
- (67) **A** no
- (68) **A** <IND>
- (69) **P** besides the verb tense/ forget the verb tense/ ok.?
- (70) **A** assim seria/ a memória dos marcianos foi apagada pelos extraterrestres

- (71) P yes/ what do you say about that?
- (72) ALS <IND>
- (73) A então está bem
- (74) P ok./ this is correct or not?
- (75) ALS yes!
- (76) P what about this one?/ do you think this is correct?
- (77) ALS yes
- (78) P ok./ this one is correct/ and this one?// (ma panète a été)
- (79) ALS <IND>
- (80) A passiva/ passiva
- (81) P no?/ why?
- (82) A <IND>
- (83) P par des formes.../ ok. **<muda a frase para o lado direito do quadro – Passive Voice>** // ok/ and this one here/ ai più resistenti veniva impiartato un chip da loro
- (84) A está certo
- (85) P is it right?
- (86) A deve estar
- (87) P the reason why we've put this into brackets/ it's because it wasn't in the text/ ok.?
- (88) A está certo
- (89) A está certo
- (90) P is it?
- (91) A está certo
- (92) P ok./ we'll see// what about this one?//
- (93) A vai para ali
- (94) P ok./ what about this?/ os marcianos foram divididos+
- (95) A está bem
- (96) P is it ok.?
- (97) A yes
- (98) P and this one/ fueran incubados en naves espaciales ovals por los extraterrestres//
is it ok.?
- (99) ALS yes
- (100) P eles ha estado colonizando todos los planetas de este sistema planetario/ is it correct?
- (101) A yes
- (102) A no
- (103) P no/ why not?
- (104) ALS <IND>
- (105) P is it correct/ or not?
- (106) A yes

- (107) A no
- (108) P no?/ why not Pedro?
- (109) Pe <IND>
- (110) P ok./ we'll just put it there/ what about this one?/ most of the Martians were arrested by the guards of the main/ spaceship/ is it correct?
- (111) ALS yes
- (112) P ok./ we will see about this// think about these sentences// ai più resistenti veniva impiantato un chip a loro/ what does this mean?/ in English/ the more+
- (113) A o quê stôra?
- (114) P os mais+
- (115) A os mais resistentes foram levados
- (116) P in English
- (117) A aos mais resistentes foi implantado um chip
- (118) P in English Tiago
- (119) A they take the more resistant to implant...
- (120) P the ones that were more resistant+// what happened to them?/ veniva impiantato
- (121) A were implanted a chip
- (122) P were implanted a chip
- (123) A a loro
- (124) A a loro
- (125) P what do you think this means?/ see this sentence here **<aponta para outra frase que está quadro>**// most of the martians were arrested+//
- (126) A by
- (127) P by+/ what happens here?/ the most resistant were implanted a chip+
- (128) A pela loro
- (129) P by them/ ok.?// so/ is it correct?
- (130) ALS no **<a professora coloca a cartolina no lado direito do quadro – Passive Voice; alguns alunos falam uns com os outros originando algum burburinho>**
- (131) P please/ pay attention!/ pay attention!// what I want you to do now/ is// taking into account these sentences/ tell which are the may features/ characteristics of the passi-/ of the active voice/ the sentences written in the active voice/ and the passive voice// what do you find in passive that it is not in the active/ what are the changes/ tell me about it// look at the structure/ ok.?
- (132) Ra the subject in the active/ is in the beginning/ of the sentences
- (133) P right/ in these sentences we have/ the subject (Q: subject)/ what do we have?/ we have the subject/ the aliens/ os extraterrestres/ ils/ <vai fazendo um círculo à volta dos sujeitos das frases> we have the subject/ and then we have what?/ in the sentence
- (134) A the verb
- (135) P the verb (Q: subject+verb)/ and then?/ the aliens gave them+

- (136) A electric shocks
- (137) P electric shocks// or they erased the memory of the martians/ colonizando todos los planetas/ what is this?/ todos los planetas/ the memory of the martians// in terms of structure/ of the sentence?
- (138) A é o CD
- (139) P in Portuguese/ yes// so in English/ how do you?/ direct+
- (140) A object
- (141) P direct object/ or+// indirect object/ sometimes it is indirect object// ok./ this corresponds to what?/ to/ how do we usually write a sentence in English?/ we start by+
- (142) ALS subject
- (143) P then+
- (144) A the verb
- (145) P then+
- (146) ALS the object
- (147) P (Q: subject+verb+object) the object/ ok.?// so/ think about it/ how are the sentences built here ?
- (148) A object
- (149) A object
- (150) P ok./ this is the subject/ right?// but this is the+
- (151) A object
- (152) P what about this?
- (153) A verb
- (154) P ahm/ what is this?
- (155) A by the aliens...
- (156) P what is this?// pelos extraterrestres/ por los extraterrestres/ by the aliens/ what is this?
- (157) ALS <SIL>
- (158) P who?// ahm/ who was divided into groups?
- (159) ALS the Martians
- (160) P the Martians// who has divided them?
- (161) ALS by the aliens
- (162) P so/ who is the person who does the action?// how do you call this?
- (163) A <IND>
- (164) P the?/ how do you call it?
- (165) A what stôra?
- (166) P in terms of structure/ the person who does the action is the+
- (167) ALS <SIL>

- (168) P in Portuguese/ you never talked about the voz passiva in Portuguese?// you have the subject/ which is/ the object of the active voice/ and then you have the verb/ and then you have+
- (169) A o agente da passiva
- (170) P como?
- (171) A o agente da passiva
- (172) P exactly!// so it is the+/ how do you translate?
- (173) A <IND
- (174) P the AGENT/ the agent/ ok.?// did you find similarities similarities between the different languages?/ is the structure similar?
- (175) A yes
- (176) P right/ so/ where are the agents?/ tell me all the agents
- (177) ALS <SIL>
- (178) P tell me/ which are the agents in the sentences
- (179) A por los extraterrestres
- (180) P por los extraterrestres/ here
- (181) A by the guards of the main spaceship
- (182) P and par des formes non identifiées// and?
- (183) A da loro
- (184) P pore les// so/ try to identify/ ahm/ have you managed to identify/ Tiago
- (185) Ti yes
- (186) P you were saying that you didn't understand the difference between the active and the passive voice/ can you try to explain it now?
- (187) Ti I don't...
- (188) P ok./ here/ what is the main idea here?/ the aliens gave them electric shocks// Tiago?
- (189) Ti <IND>
- (190) P so/ you know who gave them electric shocks/ right?// it is important for you to know/ right?
- (191) Ti yes
- (192) P ok./ here/ for example/ do you know/ they say/ da loro/ by tem/ but they don't say specifically who are they ok.?/ so/ what is important in the sentence?/ what is important in the passive voice?/ who does the action?/ the action itself?
- (193) ALS the person
- (194) P do you think so?// for example here/ it could be omitted//
- (195) A the action is (important)
- (196) P yes/ for example/ think about these things that you have here on your clothes/ which say/ made in Italy... ahm/ is it important/ pay attention!// to know the people who made it?

- (197) A no
- (198) A yes
- (199) P MADE in Italy/ do you know the people who made it?
- (200) A no
- (201) A <IND>
- (202) P what is important here/ it is MADE IN/ Pedro!// or the people who made it?// you don't know exactly the people who made the shirt/ or what else/ right?/ for example/ how do you say in English/ eu fui cortar o cabelo?
- (203) A I cut my hair
- (204) P no
- (205) A I had my hair cut
- (206) P I had my hair cut/ I had my hair cut// so in English we say/ I had my hair cut// did it say the person who did it?
- (207) A no
- (208) A como é stôra?
- (209) P I had my hair cut (Q: I had my hair cut)// is it important to know the person...
- (210) A no
- (211) P no/ so/ it's only THE+// THE+
- (212) A action
- (213) P THE ACTION/ exactly/ exactly// Tiago/ is it clear?
- (214) Ti <abana a cabeça afirmativamente>
- (215) P in the active we have the simple structure of active/ of the sentence// subject plus verb plus object// in the passive voice/ there is a transformation/ ok.?/ we'll see it <IND> [...]
- (216) P ok.// in order for you to/ to do some exercises on this/ you'll do the following// Ramatis/ ahm you were do willing to do transformations// so/ please/ try to transform this sentence into the passive voice// come to the board and try to do it
- (217) Ra the electric shocks were given by the aliens
- (218) P guys!/ pay attention ok.?/ we are doing some transformations/ pay attention/ so that you can see how it could be/ ok.?
- (219) Ra (Q: the electric shocks) stôra/ was or were?
- (220) P the shocks WERE given// given or gave?
- (221) A given/ it's the past participle
- (222) P the past participle/ ok.?// because...// and in what tense is this verb?/ in what tense? <aponta para a frase na activa, para o verbo to give na forma verbal gave>
- (223) A past tense
- (224) P past tense/ so in the passive the verb to be needs to be in the+
- (225) ALS <SIL>
- (226) P needs to be in the+// same tense

- (227) **Ra** (Q: were given by the aliens)
[...]
- (228) **P** ahm/ who wants to do ahm/ for example/ the Portuguese one// to do the transformations/ os extraterrestres apagaram a memória dos Marcianos
- (229) **A** the memory of the Martians was erased by the aliens (Q: the memory of the Martians was erased by the aliens)
- (230) **P** so/ is it clear?/ it's just a different way of saying the same thing// and you will see/ Tiago e Rui!// it's just a different way of saying the same thing/ ok.?!// there/ you start by/ the object/ and here you start by the subject/ the person who does the action/ ok.?!// and we'll see/ what are the main reason for using sometimes the active/ or the passive// so/ do you find it similar between the different languages?!// yes or no?
- (231) **ALS** yes
- (232) **P** it's the same transformations/ ok.? we put the object/ direct or indirect object/ into/ the subject/ then you write the verb/ in the same tense/ but in the passive voice/ which is built up by the auxiliary/ the verb to be/ ok./ of the verb to be/ in the tense that was in the other sentence/ and then by the agent/ the person who does the action/ ok.?!// so/ in order for you to see// and to build up some questions// ahm/ some passive sentences// I have here the text that you were given in two different languages/ remember the message the alien sent us?/ the Martian sent us?/ now we are going to see it written in English/ but I have omitted many sentences which are in the passive voice// what you'll have to do is to/ comparing with the other text that is in French/ Italian and Spanish/ and in Dutch/ you will try to write down the sentences in the passive voice/ ok.?
- [...] <a professora organiza os grupos para a realização da tarefa>
so/ you have/ ten minutes to do this <distribui as fichas de trabalho> try it/ it's not difficult/ ok.?!// try to fill in the blanks// using the correct/ or the adequate/ passive voice/ sentences/ ok.?
- <os alunos organizam-se em grupos e iniciam o exercício; a professora coloca um áudio-gravador por grupo>
[...]
- (233) **P** <explicação resultante de uma dúvida de um aluno, inaudível> ok./ ahm/ just let me explain/ in French they say/ ahm/ a été occupée// but what they want to say is/ invadido
- (234) **A** invaded
- (235) **P** yes
[...]
- (236) **A** stôra?
- (237) **P** yes
- (238) **A** <IND> <a dúvida tem a ver com a frase em francês>

- (239) P ok./ remember the sentence in the other language/ ma planète a été occupée/ what is the verb tense?/ a été occupée
- (240) A pasado
- (241) P ok./ how do you say it then/ my planet+
- (242) A were
- (243) P no/ my planet WAS// if you wanted to say <IND> it had been invaded/ remember the verb tenses? <IND> it was invaded/ is in the past/ imagine they are still invading/ how do we say that?
- (244) A <IND>
- (245) P it started for example/ last week/ and it is still going on/ <IND> my planet+
- (246) A <IND> is
- (247) P is is in the present/ what is the verb tense that expresses the idea that something happened in the past/ and it has consequences to the present?
- (248) A <SIL>
- (249) P present perfect?
- (250) A <IND>
- (251) P <IND>
- [...]
- (252) P so/ please/ pay attention/ we will try to correct them all together// let's try to do it together ok.?// ahm bearing in mind the verb tense that is used in Spanish/ or French or Italian source/ ok.?// so/ you have the first sentence in the other texts/ and I want you to/ tell me the sentences/ ok.? **<a correção é feita com a ajuda do texto no acetato projectado>** I am an inhabitant of Mars/ and I have something really important to tell you// so/ who wants to/ Ricardo/ yes?
- (253) Ri my planet has been/ invaded by/ non identified living forms
- (254) P yes/ it could be non identified// another way for non identified living forms?
- (255) A by aliens
- (256) P by aliens/ yes/ or+// par des formes vivantes non indentifiées
- (257) A unidentified
- (258) P unidentified living forms/ so/ do you all agree?
- (259) ALS yes
- (260) P so/ let's write it down (A: My planet has been invaded by unidentified living forms.) ok.// Pedro and Hugo/ pay attention!/ when they arrived// we weren't aware of the dangers they represented/ for the Martian community/ in fact/ they seemed to be/ a really friendly species// now// yes?
- (261) A we were tolded that
- (262) P we were?// we were?
- (263) A tolded
- (264) A told

- (265) P it's the verb tell/ how do you say?/ to tell+// in the past?
- (266) ALS told
- (267) P in the past participle?
- (268) A told
- (269) P told/ not tolded/ ok.? (A: We were told) everyone agrees with this sentence?
- (270) ALS yes
- (271) P so/ they told us/ so we were told/ ok.?/ so/ we were told they just wanted to communicate and share some knowledge/ however/ I a few Martian days time/ which means/ in a couple of days/ ok./
- (272) A our planet had been taken
- (273) P just a minute/ Pedro!/ sit straight please!
- (274) A our planet was dominated and most of our community <IND>
- (275) P pay attention!/ ahm you were saying/ our planet was dominated
- (276) ALS <IND>
- (277) P yes/ Daniel/ tell me yours// people!/ pay attention to what Daniel is going to say!
- (278) Da our planet had been dominated
- (279) P had been dominated/ yes/ why is it/ it must be/ had been/ and not was// pay attention to the texts
- (280) A a été dominée
- (281) P a été/ is the past/ ok./ which is behind/ a été dominée/ so is more correct to say/ had been dominated/ ok.?// so/ our planet HAD been dominated/ or invaded/ what ever// or taken also (A: our planet had been dominated)// and/ and next?
- (282) Da most of our community had been destroyed
- (283) P most?
- (284) A most part of our community
[...]
- (285) P (A: most part of our community had been destroyed)// after the first friendly contact/ what happened?// yes/ Ramatis?
- (286) Ra most of the Martians had been arrested by the guards of the main spaceship
- (287) P most of the Martians.../ were is it in the other text?// la maggior parte dei marziani furono arrestati// what verb tense is this?// furono arrestati// what happened?/ most of the Martians+
- (288) A were// arrested
- (289) P yes/ it happened and stopped/ ok./ it was a simple action/ so most of the Martians were arrested+ (A: most of the Martians were arrested)
- (290) A by the guards of the main spaceship
- (291) P by the guards of the main spaceship (A: by the guards of the main spaceship)// then/ what happened next?/ then+
- (292) A they were divided/ into groups

- (293) P yes/ they were divided into groups (A: they were divided into groups)
- (294) A and were sent to small spaceships
- (295) P and were sent to+/ sorry (A: were sent)
- (296) A small spaceships
- (297) P to small/ to SMALLER spaceships (A: to smaller spaceships)// so/ everyone agrees/ they were divided into groups/ and sent to smaller spaceships// what happened next?
- (298) A they were
- (299) P they were+// incubated (A: they were incubated)// pay attention!/ ok./ in egg-shaped capsules for a whole day/ so that their memories were erased/ during this period of time+
- (300) A they were/ they were given
- (301) A given/ they were given
- (302) P yes
- (303) A electrical shocks
- (304) P (A: they were given) they were given+
- (305) A electric shocks
- (306) P electric shocks (A: electric shocks) a few died and+// what happened/ to the other ones?
- (307) A the most resistant
- (308) P the most resistant or/ the strongest ones (A: the strongest ones)
- (309) A a chip
- (310) P were// implanted (A: were implanted)
- (311) A a chip
- (312) P were implanted a chip (A: a chip)// that would allow the Martians to have control over them// ahm there's a mistake here/ it/ it was not the Martians/ but the ALIENS to have control over them/ ok.?

<a campanha toca para o final da aula e alguns alunos levantam-se>

hei!/ just a minute/ sorry/ we have to finish this/ ok.??? afterwards/ what happened to them?

- (313) A they were
- (314) P venivano risvegliati/ what do you think this is?
- (315) ALS <SIL>
- (316) P they were incubated in that spaceship capsules/ how do you think they were/ they were awoken?
- (317) ALS no
- (318) P so/ they had to be+
- (319) A the memory had to be...
- (320) P se eles estavam a dormir/ o que é que eles fizeram?// foram acordados// how do you say that?// how do you say that?
- (321) A they were

- (322) P they were+
- (323) A awakened
- (324) P they were/ WOKEN up (A: they were woken up)/ and+// and then they were/
rimandati nella comunità
- (325) A inser-/ é inseridos
- (326) P yes/ it's similar to that/ they were+
- (327) A ahm sent
- (328) A sent
- (329) P sent into the community (A: sent to the community)// ok./ I have something/ pay
attention/ I'll give this back to you later on/ but I want you to do something at home//
please/ sit down/ [...] eu tenho aqui uns questionários para vocês/ mas eu preciso mesmo
que vocês me tragam isto na próxima aula/ de quarta-feira/ senão// se eu vos estou a dar
materiais/ e depois vocês não trazem/ não pode ser
- #

Aula n.º 4

Data de realização: 28/05/2003

Duração: 90' (20')

Horário: 9-10h30

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration

Sumário: [continuação da aula anterior – reflexão sobre as actividades]

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 91

Gravação áudio

Professora estagiária: ES

[...]

(01) P last lesson// what did we do?// remember?

(02) A <IND>

(03) P yes/ the cards and the sentences// yes// so/ why do you think we use the passive voice?// sometimes we use the passive voice and NOT the active voice

(04) ALS <SIL>

(05) P guys/ why do we use the passive voice?

(06) ALS <IND>

(07) P when we use the passive voice/ what do we want to do?// Tiago/ what do we want to do when we use the passive voice?

(08) Ti to put the.../ the <IND> of the object of the action

(09) P yes/ and why?

(10) Ti because we want

(11) P because we want/ and why?

(12) A because <IND> what really is going to happen

(13) P no/ Tiago said we use the passive voice to emphasize the object// right?// so/ if we emphasize the object/ we are emphasizing the thing/ or the person that is affected by the verb/ ok./ remember?

(14) A yes

(15) P so/ give me an example of a passive sentence// Tiago

(16) Ti ahm the apple was eaten by John

[...]

(17) P (Q: The apple was eaten by John) so/ Tiago/ why don't you put the sentence in the active

(18) Ti <IND>

(19) P so/ why do we want it in the beginning?

(20) A because there is no need to say by (what was eaten) <IND>

(21) P so/ the most important here is+// is the apple/ ok.?// what about if I take the agent of the passive out?// <IND> you don't need the by/ its not important for you to say WHO did

something or not/ ok./ and why?/ in the text that you've read/ remember/ about the aliens/
did you always had the agent of the passive?

- (22) A no
- (23) P and why do you think that happened?
- (24) A why...
- (25) P what was the text about?// the text in English/ in Spanish/ in...
- (26) A it was...
- (27) P it was about/ ALIENS/ right?/ who did what?
- (28) A who wanted...
- (29) P yes/ what did they do?// guys/ are you here or not?/ I know it's sunny out there but
you have to be here/ ok.?// wake up!/ so// the text was about+
[...]

what was it about? <pergunta num tom irritado>

- (30) A colonization!
- (31) P ah!// Tiago/ Ricardo/ what was the text about?
- (32) A it was about a planet invasion
- (33) P by whom?
- (34) ALS aliens
- (35) P to whom?
- (36) A the Martians
- (37) P the Martians/ so// tell me a passive sentence to that
- (38) A the Martians were invaded by the aliens
- (39) P by the aliens// but if I said/ the Martians were invaded/ do you need to know by
whom?// ahm because you don't know which aliens/ they were aliens// [...] so/ why is it
important to use the passive?
- (40) A to tell what was the...
- (41) P ok./ look/ look at this/ the Martians were invaded/ they were incubated (Q: they
were incubated)/ what happened next?/ remember?
- (42) A they were taken to the community (aircraft)
- (43) P what next?
- (44) A they were controlled
- (45) P ok.// they were controlled (Q: they were controlled)// ok./ they are all passive
sentences// what is being described here?
- (46) A the Martians were...
- (47) A <IND>
- (48) P that is not/ a description//
- (49) A the invasion process
- (50) P the invasion process/ so/ we use the passive when we want to describe something/
or ahm/ a process// it's a process of invasion/ of the Martians by the aliens/ ok.// in the

- beginning of the text you have/ the Martians were invaded/ and then you didn't have by whom anymore// we already knew that it was by the aliens/ ok.// that's why/ sometimes you don't have to use the by/ ok.??? did you understand?/ Joana/ Rui// Rui percebeste?/ Joana?
- (51) Jo não
- (52) P por que é que aqui precisas de usar a passiva e não a activa?
- (53) Jo <IND>
[...]
- (54) P porque na passiva/ tu não precisas de estar sempre a dizer quem é que fez o quê// importa é a acção/ tá?// percebeste/ de certeza?
- (55) Jo percebi
- (56) P Rui??? percebeste?
- (57) Ru <IND>
- (58) P bom/ meninos/ perceberam?/ Hugo?
[...]
- (59) Ru sim/ percebi
- (60) P so/ now I want you to tell me/ what do you think of the activities we did last lesson?
- (61) A very good
- (62) P I want you to be honest
- (63) A I didn't like the (camera)
[...]
- (64) P forget the camera!/ guys!/ can I speak??? thank you// I want you to tell me about the activities that we did/ ok.??/ the things that we did last week// what do you think??? Rui/ what do you think?
- (65) Ru what about?
- (66) P you are looking at me but you're not listening// what do you think of the activities that we did/ in the last two weeks?/ about the texts/ the passive voice/ the Dutch/ the three languages/ Spanish.../ so what do you think about it?
- (67) Ru <SIL>
- (68) P Ramatis/ what do you think?
- (69) Ra <SIL>
- (70) P ok./ you don't.../ Hugo// what do you think?
- (71) Hu <SIL>
- (72) P guys!/ I just want you to tell me what you have written// Daniel/ what did you write on your questionnaire??? but now in English
- (73) Da interesting
- (74) P interesting/ what else
- (75) Da easy
- (76) P easy?/ because you were not afraid of speaking in Italian/ what do you have to say about that?

- (77) Da <SIL>
- (78) P you read the text in Italian when we corrected it
- (79) Da yes stôra
- (80) P why did you did it?
- (81) ALS <IND>
- (82) P I know that/ I know that you all read in those languages/ and I want you to speak about that!
- (83) A I like the ahm/ the ahm/ to be included ahm
- (84) P you liked to work in group/ yes
- [...] **<há muito ruído; os alunos estão irrequietos e falam entre si; interacções imperceptíveis>**
- (85) P ok./ so/ do you think they were difficult?
- (86) A no
- (87) P not really/ why?// do you think it was easy to understand Dutch/ for example?
- (88) A no/ not Dutch/ but/ through the translations from the Dutch to the other/ French and/
- (89) A the translations
- (90) A and the other languages/ it was easy
- (91) P ok./ then/ let's move on to another thing
- [...]

Anexo B – 8

Projecto 2

(CL e JO)

Intercompreensão em sala de aula – Contributos para a aprendizagem da língua inglesa.

8.1. Planificações, Materiais.....501

8.2. As Aulas – Interacções.....514

8.1. Aulas – Planificações e Materiais

- Aula 1

10th Year Class: F	Unit: Innovation
Lesson n^{er} 84 and 85	13th May 2003
Summary: Listening to the song <i>Der “Tag, wie geht’s” – Rap</i> . Oral comprehension exercises. Listening to three excerpts. Oral and written comprehension exercises.	
Teacher: CL & JO	

Assumptions	Students are supposed to be able to: <ul style="list-style-type: none"> Listen to a song in order to try and identify its theme Look for the correspondent in English to some words Express their ideas on the topic “Space Exploration” and solve some exercises Listen to different languages and manage to identify them and to identify what is being talked about Solve some written exercises concerning one same text written in four different languages
Objectives	By the end of this lesson students should: <ul style="list-style-type: none"> Be able to find some similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian and Spanish) Identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English Translate an extract of the texts into Portuguese/English Have developed some techniques concerning the transference of knowledges from certain languages to others.

Contents	
<u>Lexical</u>	<ul style="list-style-type: none"> Specific vocabulary on the topic Space Exploration Eg. <i>Spaceship, Raumschiff, vaisseau, nave spaziale, nave especial</i>, among others
<u>Functional</u>	<ul style="list-style-type: none"> <i>I think that, I don’t think so, In my opinion, From my point of view</i>, among others

Activity	Skills	Duration	Materials	Evaluation
1st step: Students will listen to the german song <i>Der "Tag, wie geht's" – Rap</i> in order to identify some words or expressions that they might find similar to the ones they already know from other languages. Then, taking those pieces of information into account, students will be asked to identify the theme of the song.	Listening / Speaking (Whole class)	10m	. C.d. . C.d. Player . Worksheets	Ability to listen to a song in a language that the students don't know and try to recognise some words or expressions that might help to identify the theme of the song Ability to organise some sentences in order to have a dialogue
2nd step: Students will be divided into groups and will be given some sentences that are not correctly organised and they will be asked to organize them in order to have a dialogue similar to the one they had listened in the song. Then each group will write its dialogue in a transparency and will present it to the classmates, explaining the strategies that were used to organise the sentences.	Writing (Group Work)	15m	. Chalk . Board . OHP Transparency	Oral participation Ability to identify the meaning of some German words by comparing them to some similar words in English
3rd step: Students will be given some exercises, which consist in identifying the meaning of some German words by comparing them to some similar words in English and in identifying some characteristics of the German language.	Writing (Group Work) Speaking (Whole class)	20m		Ability to identify some characteristics of the German language. Ability to identify a certain language and to understand the message of the oral text.
4th step: Students will be asked to listen to three excerpts. These excerpts are in different languages (German, French and Italian) and, while listening to it, they will have to answer to some questions.	Listening (Whole class) Writing (Individually) Speaking (Whole class)	10m	. Computer . Multimedia projector	Ability to find some similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian and Spanish)
5th step: After a brief discussion about the previous activity, students will be given the texts, now in a written form, and they will be asked to solve several exercises about those texts. As these activities will be done in group, it will be given twenty minutes to the group work and the remaining fifteen minutes will be used to correct the exercises.	Reading/ Writing (Group work) Speaking (Whole class)	35m (20m) (15m)	. Power Point document . Worksheets	Ability to identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English. Ability to translate an extract of the texts into Portuguese/ English

Material 1

Ficha de trabalho

- *Der “Tag, wie geht’s” – Rap*

1.

Tag.
Guten Tag!
Wie geht's?
Wie geht es Ihnen?

Auch gut, danke. Danke, gut.
Auch gut, danke. Danke, gut.
Auch gut, danke. Danke, gut.
Na ja, es geht.

Tag?
Oh, “Tag”! Guten Tag!
Wie geht's? Wie geht's
Ah ..., “Wie geht es Ihnen”-
Gut, danke, gut. Und Ihnen?
Wie geht es Ihnen?

Sehr gut?

2.

Guten Tag!
Wie heißt du?
Wie ist Ihr Name ?
Yota ?

Ich heiße Miller.
Nein, Miller ist mein Name. Miller!
Nein, Miller ist mein Name. Miller!
Nein, Miller ist mein Name.
Genau!

Tag.
Heißt du?
Ah ..., ich heiße Yota.
Yota ist mein Name. Und Sie?
Wie heissen Sie?
Muller?
Meller?
Muller?
Miller ?

3.

Hallo!
Aus Australien.
Aus Australien! Und du?
Woher kommst denn du?
Japan ?
Du kommst, du kommst ...

... aus Australien. – Du kommst,
du kommst ...

Hallo !
Woher kommst du?
Aus Aus ... wie?
Ich?
Aus Japan.
Ja, Japan !
... aus Japan. - Du kommst,
du kommst ...

...

(Fonte: TANGRAM – Best-of-Tangram-Raps, Hueber, 2000)

Material 2

Ficha de trabalho

1. Após teres ouvido a música *Der "Tag, wie geht's"* – Rap tenta ordenar as seguintes frases de modo a construíres um diálogo entre o *Grandfather Mortimer* e uma pessoa que este encontrou na lua.

Guten Tag!	Ich heiße Mortimer.	Ich komme aus Italia. Und du?
Woher kommst du?	Wie alt bist du?	Wie heißt du?
Ich bin achtzig Jahre alt. Und du?	Ich komme aus Pen-Y-Craig.	
Ich heiße Claus. Und du?	Guten Tag!	Ich bin dreissig Jahre alt.

Mortimer:

Claus:

Mortimer:

Claus:

Mortimer:

Claus:

Mortimer:

Claus:

Mortimer:

Claus:

Mortimer :

2. Escreve a palavra em inglês correspondente a cada imagem, posteriormente, selecciona as iniciais de cada uma das palavras e forma uma palavra em Alemão. Tenta adivinhar o seu significado.

- a)     _____
- b)     _____
- c)     _____

3. Identifica, em primeiro lugar, quais a línguas a que pertencem estas palavras e, em segundo lugar, indica em cada grupo de palavras aquela que está em alemão.

- Suppe / potage / soap / sopa
- climat / Klima / climate / clima
- école / school / escuela / Schule
- kiosque / Kiosk / quiosco / kiosk
- nieve / snow / Schnee / niege
- pineapple / ananás / Ananas / pina
- Bruder / frère / brother / hermano

(Fonte: Atelier Germânico do LALE/DDTE-UA)

Material 2 (b)

Ficha de trabalho

1. Após teres ouvido a música *Der "Tag, wie geht's" – Rap* tenta ordenar as seguintes frases de modo a construíres um diálogo entre o *Grandfather Mortimer* e uma pessoa que este encontrou na lua.

Guten Tag!	Ich heiße Mortimer.	Ich komme aus Italia. Und du?
Woher kommst du?	Wie alt bist du?	Wie heißt du?
Ich bin achtzig Jahre alt. Und du?	Ich komme aus Pen-Y-Craig.	
Ich heiße Claus. Und du?	Guten Tag!	Ich bin dreissig Jahre alt.

Mortimer: Guten Tag!

Claus: Guten Tag!

Mortimer: Wie heißt du?

Claus: Ich heiße Claus. Und du?

Mortimer: Ich heiße Mortimer.

Claus: Wie alt bist du?

Mortimer: Ich bin achtzig Jahre alt. Und du?

Claus: Ich bin dreißig Jahre alt.

Mortimer: Woher kommst du?

Claus: Ich komme aus Italia. Und du?

Mortimer : Ich komme aus Pen-Y-Craig.

2. Escreve a palavra em inglês correspondente a cada imagem, posteriormente, selecciona as iniciais de cada uma das palavras e forma uma palavra em Alemão. Tenta adivinhar o seu significado.

		FIGURAS	PALAVRA FINAL
A)	Inglês	H ammer; A ngel; A rm; R oad/ S treet	Hair
	Alemão	<u>H</u> ammer; <u>E</u> ngel; <u>A</u> rm; <u>S</u> traße	(das) HAAR
B)	Inglês	M ap; U nderwear; N ewspaper; D arts	Mouth
	Alemão	<u>L</u> andkarte; <u>U</u> nterhose; <u>Z</u> eitung; <u>S</u> peer	(der) MUND
C)	Inglês	N ose; A ncor; S tar; E lephant	Nose
	Alemão	<u>N</u> ase; <u>A</u> nker; <u>S</u> tern; <u>E</u> lefant	(die) NASE

3. Identifica, em primeiro lugar, quais a línguas a que pertencem estas palavras e, em segundo lugar, indica em cada grupo de palavras aquela que está em alemão.

8. **Suppe** / potage / soap / sopa
9. climat / **Klima** / climate / clima
10. école / school / escuela / **Schule**
11. kiosque / **Kiosk** / quiosco / kiosk
12. nieve / snow / **Schnee** / niege
13. pineapple / ananás / **Ananas** / pina
14. **Bruder** / frère / brother / hermano

(Fonte: Atelier Germânico do LALE/DDTE-UA)

Material 3

Ficha de compreensão oral

Escuta com toda a atenção os seguintes enunciados. Tenta perceber o máximo de elementos e reter o maior número de informações.

ENUNCIADO 1

1. Assinala a língua em que o enunciado foi dito.
Espanhol___ Francês___ Italiano___ Alemão___
2. Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.

3. Regista as palavras / expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.

4. Resume o que percebeste.

5. O que concluis destas actividades?
 - compreender mensagens orais nesta língua é fácil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não parece muito difícil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não é fácil, mas também não é impossível___
 - compreender mensagens orais nesta língua é impossível___

ENUNCIADO 2

1. Assinala a língua em que o enunciado foi dito.
Espanhol___ Francês___ Italiano___ Alemão___
2. Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.

3. Regista as palavras / expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.

4. Resume o que percebeste.

5. O que concluis destas actividades?
 - compreender mensagens orais nesta língua é fácil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não parece muito difícil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não é fácil, mas também não é impossível___
 - compreender mensagens orais nesta língua é impossível___

ENUNCIADO 3

1. Assinala a língua em que o enunciado foi dito.
Espanhol___ Francês___ Italiano___ Alemão___
2. Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.

3. Regista as palavras / expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.

4. Resume o que percebeste.

5. O que concluis destas actividades?
 - compreender mensagens orais nesta língua é fácil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não parece muito difícil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não é fácil, mas também não é impossível___
 - compreender mensagens orais nesta língua é impossível___

ENUNCIADO 4

1. Assinala a língua em que o enunciado foi dito.
Espanhol___ Francês___ Italiano___ Alemão___
2. Indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior.

3. Regista as palavras / expressões que consideras mais importantes para compreender a mensagem.

4. Resume o que percebeste.

5. O que concluis destas actividades?
 - compreender mensagens orais nesta língua é fácil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não parece muito difícil___
 - compreender mensagens orais nesta língua não é fácil, mas também não é impossível___
 - compreender mensagens orais nesta língua é impossível___

(Fonte: Fichas de Compreensão Oral – Sílvia Melo, LALE/DDTE-UA)

- Aula 2

10th Year Class: F	Unit: <i>Innovation</i>
Lesson number 86 2003	19th May
Summary: Written comprehension exercises about four texts written in four different languages.	
Teacher: CL	

Assumptions	Students are supposed to be able to: <ul style="list-style-type: none"> - Solve some written exercises concerning one same text written in four different languages.
Objectives	By the end of this lesson students should: <ul style="list-style-type: none"> - Be able to find some similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian and Spanish) - Identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English - Translate an extract of the texts into Portuguese/English - Have developed some techniques concerning the transference of knowledges from certain languages to others.

Contents	
<u>Lexical</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Specific vocabulary on the topic Space Exploration Eg. <i>Spaceship, Raumschiff, vaisseau, nave spaziale, nave especial</i>, among others
<u>Functional</u>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>I think that, I don't think so, In my opinion, From my point of view</i>, among others

Activity	Skills	Duration	Materials	Evaluation
<p>1st step: As it hasn't been possible to realise these activities in the previous lesson, the teacher will start the present one by recalling the last activity realised by students (which consisted in listening to three different excerpts and in the identification of the languages in question). After a brief discussion about it, students will be given the texts, now in a written form, and they will be asked to solve several exercises about those texts. As these activities will be done in group, it will be given twenty five minutes to the group work and the remaining twenty minutes will be used to correct the exercises.</p>	<p>Speaking (Whole class)</p> <p>Reading / Writing (Group work)</p>	<p>.45m</p> <p>(25m)</p> <p>(20m)</p>	<p>. Worksheets</p> <p>. Chalk</p> <p>. Board</p> <p>. OHP</p> <p>. Transparency</p>	<p>Oral participation</p> <p>Ability to identify a certain language and to understand the message of the oral text.</p> <p>Ability to find some similarities and differences between the different languages in question (French, German, Italian and Spanish)</p> <p>Ability to identify equivalents in the above mentioned languages to several words in English.</p> <p>Ability to translate an extract of the texts into Portuguese/ English</p>

Material 1

Ficha de compreensão escrita

1. Agora na escrita. Consegues identificar cada uma das línguas?

Vor zwei Monaten ist das Raumschiff „Adventure“ auf dem Mond gelandet. Wegen des Mondsturms, den man fühlen konnte, hatte der Hauptmann Schwierigkeiten, ruhig zu landen. Er hatte große Probleme mit dem elektronischen System des Raumschiffs. Trotz der Probleme erlitt keiner des Besatzungsmitglieder Verletzungen.

Während das Raumschiff repariert wurde, besichtigen sie den Mond. Glücklicherweise, gibt es gute Mondmechaniker, die das Raumschiff sehr schnell reparieren konnten. Das Raumschiff war bereit zurückzufliegen. Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidairium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben.

a) _____

Il y a deux mois le vaisseau "Adventure 1" a atterris sur la lune. À cause d'une tempête spatiale qui verrait d'arriver, le système électronique a eu des graves problèmes parce que le capitaine a eu difficultés pour réaliser un atterrissage calme.

Cependant, tous les hommes d'équipage sont sortis sains et saufs de cette situation. Ainsi, pendant que le vaisseau était réparé, les hommes d'équipage ont profité pour connaître la lune. Heureusement, il y a des bons mécaniciens sur la lune et ils ont le réparé rapidement. Maintenant il peut retourner à la planète Terre. Le décollage aura lieu en deux jours sur la station russe du fleuve Frigidairium. Le capitaine demande aux hommes de l'équipage qui ne sont pas sur place de s'y adresser.

b) _____

Due mesi fa la nave spaziale ha atterrato sulla luna. A causa della tempesta lunare che stava accadendo a quel momento, il capitano ha avuto difficoltà nell'atterraggio pacificamente. Di conseguenza, il sistema elettronico della nave spaziale è stato danneggiato seriamente.

Tuttavia, tutti i membri della squadra hanno cassaforte uscita di questa situazione e, mentre la nave spaziale stava riparanda, avevano usato a vantaggio conoscere la luna. Ci ora sono fortunatamente buoni meccanici spacial nella luna che è riuscito a riparare la nave spaziale in un tempo record, che esso in grado di andare di nuovo a terra. Togliere avverrà in due giorni da oggi alla base russa del fiume "Frigidairium". Il capitano invita tutti i membri della squadra, che non sono là, ad andare appena possibile.

c) _____

Hace dos meses, la nave espacial "Adventure 1" aterrizó en la luna. Debido a una tempestad espacial que había aparecido de improviso, el sistema electrónico tuvo serios problemas porque el capitán tuvo muchas dificultades para ejecutar un aterrizaje tranquilo.

Sin embargo, todos los hombres de la tripulación salieron sanos y sin daños de esta situación. Así, mientras la nave espacial estaba siendo reparada, los hombres de la tripulación emplearon útilmente el tiempo para conocer la luna. Felizmente, había buenos mecánicos en la luna y ellos la han reparado rápidamente. Ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra. El despegue de la nave ocurrirá en dos días en la estación rusa del río Frigidairium. El capitán les llama a sus hombres de la tripulación que todavía no están en la estación para que vuelvan.

d) _____

2. Faz corresponder as letras a), b), c) e d) das línguas que identificaste ao enunciado correspondente:

Enunciados

1. Mentre era nella luna, Mortimer la avuto tempo di venire a contacto di molte cose e gente differenti.

⇒ Língua _____

2. Während er im Mond war, hatte Mortimer Zeit, viele unterschiedliche Sachen und Leute zu treffen.

⇒ Língua _____

3. Mientras que él estaba en la luna, Mortimer tenía tiempo para satisfacer a muchas diversas cosas y gente.

⇒ Língua _____

4. Tandis qu'il était dans la lune, Mortimer a eu le temps pour rencontrer beaucoup de choses et personnes différentes.

⇒

Língua _____

3. Encontra, nos textos, as seguintes palavras nas várias línguas:

English	German	French	Italian	Spanish
Month				
Spaceship				
Moon				
Electronic				
Mechanics				
River				

4. Estas frases estão desordenadas. Ordena-as de forma a que o texto fique correcto.

- Felizmente, había buenos mecánicos en la luna y ellos la han reparado rápidamente. Ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra.
- Il y a deux mois le vaisseau "Adventure 1" a atterri sur la lune. À cause d'une tempête spatiale qui venait d'arriver, le système électronique a eu des graves problèmes parce que le capitaine a eu difficultés pour réaliser un atterrissage calme.
- Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidarium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben.
- Tuttavia, tutti i membri della squadra hanno cassaforte uscita di questa situazione e, mentre la nave spaziale stava riparanda, avevano usato a vantaggio conoscere la luna.

5. Traduz o primeiro parágrafo do texto.

Material 1 (b)

Ficha de compreensão escrita

1. Agora na escrita. Consegues identificar cada uma das línguas?

Vor zwei Monaten ist das Raumschiff „Adventure“ auf dem Mond gelandet. Wegen des Mondsturms, den man fühlen konnte, hatte der Hauptmann Schwierigkeiten, ruhig zu landen. Er hatte große Probleme mit dem elektronischen System des Raumschiffs. Trotz der Probleme erlitt keiner des Besatzungsmitglieder Verletzungen.

Während das Raumschiff repariert wurde, besichtigen sie den Mond. Glücklicherweise, gibt es gute Mondmechaniker, die das Raumschiff sehr schnell reparieren konnten. Das Raumschiff war bereit zurückzufliegen. Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidairium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben.

a) **GERMAN**

Il y a deux mois le vaisseau "Adventure 1" a atterris sur la lune. À cause d'une tempête spatiale qui verrait d'arriver, le système électronique a eu des graves problèmes parce que le capitaine a eu difficultés pour réaliser un atterrissage calme.

Cependant, tous les hommes d'équipage sont sortis sains et saufs de cette situation. Ainsi, pendant que le vaisseau était réparé, les hommes d'équipage ont profité pour connaître la lune. Heureusement, il y a des bons mécaniciens sur la lune et ils ont le réparé rapidement. Maintenant il peut retourner à la planète Terre. Le décollage aura lieu en deux jours sur la station russe du fleuve Frigidairium. Le capitaine demande aux hommes de l'équipage qui ne sont pas sur place de s'y adresser.

b) **FRENCH**

Due mesi fa la nave spaziale ha atterrato sulla luna. A causa della tempesta lunare che stava accadendo a quel momento, il capitano ha avuto difficoltà nell'atterraggio pacificamente. Di conseguenza, il sistema elettronico della nave spaziale è stato danneggiato seriamente.

Tuttavia, tutti i membri della squadra hanno cassaforte uscita di questa situazione e, mentre la nave spaziale stava riparanda, avevano usato a vantaggio conoscere la luna. Ci ora sono fortunatamente buoni meccanici spacial nella luna che è riuscito a riparare la nave spaziale in un tempo record, che esso in grado di andare di nuovo a terra. Togliere avverrà in due giorni da oggi alla base russa del fiume "Frigidairium". Il capitano invita tutti i membri della squadra, che non sono là, ad andare appena possibile.

c) **ITALIAN**

Hace dos meses, la nave espacial "Adventure 1" aterrizó en la luna. Debido a una tempestad espacial que había aparecido de improviso, el sistema electrónico tuvo serios problemas porque el capitán tuvo muchas dificultades para ejecutar un aterrizaje tranquilo.

Sin embargo, todos los hombres de la tripulación salieron sanos y sin daños de esta situación. Así, mientras la nave espacial estaba siendo reparada, los hombres de la tripulación emplearon útilmente el tiempo para conocer la luna. Felizmente, había buenos mecánicos en la luna y ellos la han reparado rápidamente. Ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra. El despegue de la nave ocurrirá en dos días en la estación rusa del río Frigidairium. El capitán les llama a sus hombres de la tripulación que todavía no están en la estación para que vuelvan.

d) **SPANISH**

2. Faz corresponder as letras a), b), c) e d) das línguas que identificaste ao enunciado correspondente:

Enunciados

1. Mentre era nella luna, Mortimer la avuto tempo di venire a contacto di molte cose e gente differenti.

⇒ Língua C

2. Während er im Mond war, hatte Mortimer Zeit, viele unterschiedliche Sachen und Leute zu treffen.

⇒ Língua A

3. Mientras que él estaba en la luna, Mortimer tenía tiempo para satisfacer a muchas diversas cosas y gente.

⇒ Língua D

4. Tandis qu'il était dans la lune, Mortimer a eu le temps pour rencontrer beaucoup de choses et personnes différentes.

⇒

Língua B

3. Encontra, nos textos, as seguintes palavras nas várias línguas:

<u>English</u>	<u>German</u>	<u>French</u>	<u>Italian</u>	<u>Spanish</u>
Months	<i>Monaten</i>	<i>mois</i>	<i>mesi</i>	<i>meces</i>
Spaceship	<i>Raumschiff</i>	<i>vaisseau</i>	<i>nave spaziale</i>	<i>nave espacial</i>
Moon	<i>Mond</i>	<i>lune</i>	<i>luna</i>	<i>luna</i>
Electronic	<i>elektronischen</i>	<i>électronique</i>	<i>elettronico</i>	<i>electónico</i>
Mechanics	<i>Mondmechaniker</i>	<i>mécaniciens</i>	<i>meccanici</i>	<i>mecánicos</i>
River	<i>Fluss</i>	<i>fleuve</i>	<i>flume</i>	<i>rio</i>

4. Estas frases estão desordenadas. Ordena-as de forma a que o texto fique correcto.

- Felizmente, había buenos mecánicos en la luna y ellos la han reparado rápidamente. Ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra.
- Il y a deux moins le vaisseau "Adventure 1" a atterris sur la lune À cause d'une tempête spatiale qui verrait d'arriver, le système électronique a eu des graves problèmes parce que le capitaine a eu difficultés pour réaliser un atterrissage calme.
- Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidairium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben.
- Tuttavia, tutti i membri della squadra hanno cassaforte uscita di questa situazione e, mentre la nave spaziale stava riparanda, avevano usato a vantaggio conoscere la luna.

Il y a deux moins le vaisseau "Adventure 1" a atterris sur la lune À cause d'une tempête spatiale qui verrait d'arriver, le système électronique a eu des graves problèmes parce que le capitaine a eu difficultés pour réaliser un atterrissage calme.

Tuttavia, tutti i membri della squadra hanno cassaforte uscita di questa situazione e, mentre la nave spaziale stava riparanda, avevano usato a vantaggio conoscere la luna.

Felizmente, había buenos mecánicos en la luna y ellos la han reparado rápidamente. Ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra.

Der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidairium geschehen. Der Hauptmann bittet alle Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben.

Material 3

Reflecte agora um pouco acerca do que estiveste a fazer nesta aula...

1. Que línguas tiveste mais facilidade em entender (ao nível da compreensão oral)? Porquê?

2. Que línguas tiveste mais dificuldade em entender (ao nível da compreensão oral)? Porquê?

3. Que línguas tiveste mais facilidade em compreender (ao nível da compreensão escrita)? Porquê?

4. Que línguas tiveste mais dificuldade em compreender (ao nível da compreensão escrita)? Porquê?

5. Indica três palavras que descrevam a tua opinião em relação às línguas que aprendeste hoje.

a) Alemão

c) Italiano

b) Francês

d) Espanhol

6. Qual a actividade de que mais gostaste?

7. Qual a actividade de que menos gostaste?

8. Indica as estratégias que utilizaste para realizares as actividades propostas e para compreenderes as línguas que te foram apresentadas.

9. O que pensas acerca da transferência de conhecimentos que tens de umas línguas para as outras ou da comparação entre línguas?

8.2. As Aulas – Interações

Aula n.º 1

Data de realização: 13/05/2003

Duração: 90'

Horário: 9-10h30 horas

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration – Short Story *The Return of the Moon Man*

Sumário: Listening to the song *Der "Tag, wie geht's"* – Rap. Oral comprehension exercises.
Listening to three excerpts. Oral and written comprehension exercises.

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 362

Gravação vídeo

Professoras estagiárias: JO & CL

Professora: JO

[...] (Q: Summary: Listening to the song *Der "Tag, wie geht's"* – Rap. Oral comprehension exercises. Listening to three excerpts. Oral and written comprehension exercises)

(01) P Good morning!/
(02) A Good morning!

(03) P Guten Tag!/
bonjour!/
buenos dias!/
ahm/ nós hoje vamos ter uma aula dedicada às línguas ahm/ e vamos tentar ver de que forma é que// línguas que vocês conhecem ou/ línguas que/ se calhar/ vocês nem sequer conhecem/ ahm vos vão ajudar/ a decifrar/ algumas informações que nós vos vamos dar// como se fosse um código morse/ aquelas que vocês não perceberem/ tentem entender como se fossem um código/ que vocês recebem de algum lugar/ e que vão tentar decifrar/ ok.?!// então/ a primeira actividade vai ser a audição de uma música// e o que eu vos vou pedir é que prestem atenção à música/ tentem ahm/ ver ahm/ em que língua/ é que a música é cantada/ tentem perceber alguns sons/ algumas palavras que vos soem familiares/ para a partir daí/ vocês tentarem perceber de que é trata a música/ ok.?!// podemos começar?

(04) ALS sim

(05) P então prestem atenção

<os alunos escutam a canção; letra da canção cf. material anexo à planificação>

ok.// e então?! conseguiram perceber qual é a língua?

(06) A é alemão/ stôra

(07) P alemã/ a língua/ é a língua alemã// conseguiram perceber alg-

(08) Ti <INT> Tag/ é dia/ hallo/ é olá// eins é um/ e...

(09) P Tag/ como diz o Timóteo (Q: Tag) é+

(10) A dia

(11) P é dia/ Guten Tag! é+

(12) Ti bom dia

- (13) P (Q: Guten Tag) mais coisas Timóteo/ desculpa
- (14) Ti Hallo é olá
- (15) P Hallo/ hello/ olá/ é uma palavra universal
- (16) Ti eins é um
- (17) P eins <levanta o dedo indicador> é um
- (18) Ti Lekion/ é lição
- (19) P Lekion é lição/ parecida com que palavra que vocês conhecem?
- (20) A lição
- (21) P e como é que vocês dizem lição em inglês?
- (22) ALS lesson
- (23) P lesson// é parecido com o alemão// mais?// conseguiram perceber se quem estava a falar era uma pessoa/ duas/ três...
- (24) A uma
- (25) P uma?// toda a gente acha que só estava uma pessoa que estava a falar?// a voz era a mesma mas/ será que a pessoa estava a falar sozinha/ ou estava a tentar estabelecer um diálogo?
- (26) ALS <SIL>
- (27) P não conseguiram perceber mais nenhuma palavra?
- (28) A Australien
- (29) P Australien/ e mais?
- (30) A stôra/ kommst/ não é vir?// du kommst
- (31) P **<abana com a cabeça afirmativamente>** woher kommst du (Q: Woher kommst du?) Woher kommst du? **<aponta para o quadro>**/ é parecido com quê?
- (32) A come
- (33) P é parecido com quê?!
- (34) A come com o inglês/ não vos soa a nada parecido?/ o verbo+// como é que vocês dizem vir em inglês?
- (35) A come **<pronuncia em inglês>**
- (36) P come/ komm/ então/ woher kommst du/ quer dizer o quê?
- (37) A vens?
- (38) P vens?// a pergunta será qual?
- (39) A será que vens?
- (40) P <ri> não/
- (41) ALS <riem>
- (42) P qual será a pergunta que a pessoa faz?// o que é que a pessoa está a querer saber quando pergunta ist?/ woher kommst du?/ ich komme aus Australien
- (43) A <IND>
- (44) P não/
- (45) A de onde és

- (46) P de onde é que ele é// e ele responde/ aus Australien/ ou seja/ eu venho da Austrália// e havia outro país mencionado
- (47) A Áustria
- (48) P ahm?
- (49) A Áustria
- (50) P não// havia outro país para além da Austrália/ que seria+
- (51) A Japão
- (52) P Japan
- (53) A Japão
- (54) P Japão/ exacto/ ahm deixa-me ver aqui a pergunta... <consulta a ficha de trabalho com a letra da canção> (Q: Wie ist ihr Name?) wie ist ihr Name?// NAME <aponta para a palavra>
- (55) A qual é o teu nome
- (56) P NAME <pronuncia em alemão> escreve-se igual ao inglês/ name// ou seja/ a pergunta é/ qual é o teu nome// de onde vens tu/ qual é o teu nome// outra/ por exemplo...// (Q: Wie alt bist du?) wie alt bist du ?
- (57) ALS <IND>
- (58) P ahm/ imaginem que a resposta seria...
- (59) A quem és tu?
- (60) P não/ a resposta seria// ich bin ahm// (Q: ich bin dreissig Jahre alt)
- (61) A que idade é que tens?
- (62) P very good
- (63) A o dreissig é treze/ não é?
- (64) P não/ o dreissig é trinta
- (65) A trinta
- (66) P porque DREI quer dizer três
- (67) A três
- (68) P Jahre alt/ não vos soa a nada parecido com o inglês?
- (69) A Jahre é a idade/ não é?
- (70) P Jahre/ years old
- (71) A oh/ não tem nada a ver
- (72) P (Q: years) nem que seja pela primeira letra Rafael//
- (73) A oh só a primeira letra
- (74) P então/ este diálogo terá a ver com quê?/ pergunta-se a idade/ o nome/ de onde é que a pessoa vem
- (75) A é tipo para aprender alemão/ stôra?
- (76) P sim/ é um diálogo usado para quem está a aprender alemão/ como em inglês/ como em francês/ as primeiras coisas que vocês aprendem/ é a perguntar/ como é que te

chamas/ que idade é que tu tens/ ou seja/ isto é o quê?/ o que é que estas pessoas no diálogo estarão a tentar fazer?

(77) A conhecerem-se

(78) P conhecerem-se/ ahm estão a tentar trocar informações/ para conhecerem-se melhor// ora bem/ o que nós vamos fazer agora// é precisamente/ tentar construir um diálogo/ vocês vão agrupar-se em grupos/ dois grupos de três e um de dois/ nas fichas <a professora tem uma das fichas de trabalho como exemplo enquanto dá a explicação>/ vocês já têm aqui em cima/ no quadrado/ as frases do diálogo// e o que vocês vão ter que fazer/ é colocá-las pela ordem que vocês acham que elas deviam aparecer no diálogo/ aqui em baixo/ tá?// vocês podem ficar/ o Rafael junta-se aqui ao Pedro e ao Renato/ o Timóteo trabalha com o Luís/ e o Bruno vem trabalhar com o Mauro e com o Hugo/ pode ser assim?

[...] <os alunos agrupam-se e a professora vai distribuindo as fichas de trabalho; a outra professora que partilha a turma coloca gravadores áudio em cada grupo para recolher as interações dos alunos>

(79) P atenção/ só uma coisa// ahm/ vocês têm aí no diálogo/ dois nomes/ Claus e Mortimer// lembram-se quem era o Mortimer?//

(80) A não

(81) P quem era o Mortimer na história que nós estamos a estudar?// quem era o Mortimer?

(82) A acho que era o avô

(83) P era o avô// ou seja/ esta aula de hoje vai ser baseada no seguinte/ nós acabámos com a ida do avô para a lua// e o que é que vai acontecer/ o avô está na lua/ e a aula de hoje vai ser baseada nessa estadia do avô na lua/tá?// imaginem então/ que este é o diálogo entre o avô / o Mortimer / e o Claus/ uma pessoa que está na lua

<os alunos realizam a tarefa; a professora vai acompanhando a resolução e esclarecendo dúvidas que surgem em cada grupo>

[...]

(84) A não percebo nada disto

[...]

(85) P <a professora orienta um grupo na construção do diálogo> o que é que vocês querem saber antes da idade/ quando conhecem uma pessoa?// antes de saber a idade

(86) A não está aqui

(87) P não?// procura bem// quando tu dizes bom dia a uma pessoa// tu respondes/ bom dia/ não é?

(88) A é

[...]

(89) P <um aluno pergunta sobre o ß> ah/ isso é uma letra que se usa em alemão/ o s de seta é igual a dois s

- [...]
- (90) P <a outra professora é chamada a esclarecer uma dúvida; na interacção ouve-se a explicação seguinte> repara/ where do you come from?// woher kommst+
- [...]
- (91) P atenção/ atenção/ já sabemos por que é que o Timóteo sabe tanto de alemão/ é que ele teve um ano de alemão na escola// portanto/ está explicado...
- (92) ALS ahm
- (93) A ah!/ eu também estava a ver
- (94) A assim também eu <ri>
- [...]
- (95) P <respondendo a uma dúvida de um grupo> aquela frase que está ali <aponta para o quadro>// wie ist Ihr Name?/ é uma maneira de perguntar o nome// mas há outra/ há outra pergunta que se pode fazer/ e que está aí
- <os alunos tentam encontrar a frase>
- (96) P vejam todas as perguntas que estão aí/ qual é a mais parecida?
- (97) A <IND>
- [...]
- (98) P antes de responder alguém tem que fazer a pergunta
- (99) A para mim é esta
- (100) P qual é a pergunta a que se responde isto <indica a frase na ficha de trabalho>// ich heiße// qual é a pergunta para este verbo?
- (101) A esta?
- (102) P wie heisst du?// essa é outra maneira de se perguntar o nome
- [...]
- (103) P und quer dizer o quê?/ e+
- (104) A e tu?
- (105) P <abana a cabeça afirmativamente>
- [...]
- (106) P <acompanhamento a outro grupo> quando estiveres a fazer/ procura/ pensares como é o francês ou o inglês
- [...]
- (107) P <outro aluno questiona a professora sobre a letra ß; esta fala para toda a turma> esta letra que vocês têm aí/ que muitos confundiram com um traço (Q: ß)// é um s de seta/ é uma letra que os alemães usam/ e é como se tivesse dois s seguidos
- [...]
- (108) P <dirigindo-se ao Timóteo, o aluno que aprendeu alemão> agora tens que explicar aos teus colegas por que é que colocaste as frases nessa ordem
- [...]

<cada grupo escreve o seu diálogo num acetato, que será projectado para a realização da correcção>

- (109) **P** ora vamos lá ver os resultados finais dos vossos trabalhos/ o primeiro grupo é ali o grupo do Mauro/ do Hugo// e do Bruno// **<coloca o acetato com o diálogo no retroprojector>** ora bem/ Mauro
- (110) **Ma** não vou ler
- (111) **P** não é preciso ler/ diz só por que é que organizaste o diálogo desta maneira// traduz/ se assim te/ facilitar a tarefa
- (112) **Ma** o Mortimor diz boa tarde// o Claus também diz boa tarde
- (113) **P** sim
- (114) **Ma** o Mortimer pergunta como é que ele se chama
- (115) **P** sim/ como é que te chamas
- (116) **Ma** ele responde/ Claus/ e pergunta/ e tu?
- (117) **P** e tu?
- (118) **Ma** o Mortimer responde/ eu chamo-me Mortimer
- (119) **P** uhm
- (120) **Ma** depois o Claus pergunta-lhe/ que idade é que tens?/ e ele responde que tem quarenta anos/ e pergunta e tu// ele reponde que tem trinta// depois o Mortimer pergunta-lhe de onde é que ele vem/ e ele diz que vem de Itália/ e tu?// e ele diz que vem de Pen-y-Craig
- (121) **P** de Pen-y-Craig// ora bem/ há alguma objecção a esta organização do diálogo?/ alguém organizou de maneira diferente?// não? **<pega noutro acetato que coloca no retroprojector>** vamos ver aqui por exemplo...// vocês todos organizaram o diálogo desta maneira// quais são as palavras naquele diálogo/ naquelas frases que vos soam a algo parecido?/ a palavras que vocês já conhecem
- (122) **A** de alemão para inglês/ stôra?
- (123) **P** para inglês/ para português/ para francês/ para outra língua qualquer
- (124) **A** Itália
- (125) **P** Itália/ sim/ um nome de um país
- (126) **A** Mortimer
- (127) **P** Mortimer/ obviamente/ é o nome do avô/ que vocês já conhecem
- (128) **A** Pen-Y-Craig
- (129) **P** Pen-Y-Craig/ outra localidade que vocês também já conhecem da história/ mais?
- (130) **Ti** [ais..]
- (131) **P** heisse?
- (132) **Ti** [aix]/ [aix]
- (133) **P** ich/ ich/
- (134) **Ti** ich/ ich
- (135) **P** e achas parecido com quê/ Timóteo?

- (136) Ti com inglês/ I
- (137) P I/ mais ou menos/ só pela primeira letra// mais palavras que vocês achem semelhantes
- (138) A komm
- (139) P komm/ que nós já vimos ali no quadro
- (140) A und du ?
- (141) P und du// com qu'ê que tu achas parecido?
- (142) A and you
- (143) P und du!/ and you/ und e and
- (144) A acht/ acht
- (145) P acht/ eight/ nem por isso// são/ essencialmente
- (146) A why/ why
- (147) P what?
- (148) A why alt bist du
- (149) P wie/ wie/ wie alt bist du// são essencialmente estas as palavras que nós conseguimos mais facilmente transportar para o inglês/ e achá-las semelhantes// ora bem/ a actividade que vocês têm a seguir// é a seguinte// vocês têm aqui imagens ahm/ e o que vos é pedido é que/ encontrem o nome de cada uma destas coisas em inglês/ por exemplo/ como é que se diz/ martelo/ anjo/ braço/ ahm estrada em inglês/ e depois vocês vão pegar na primeira letra de cada uma dessas palavras/ e vão formar uma palavra em alemão// juntam a primeira letra de cada uma dessas palavras/ e vão chegar a uma palavra em alemão// e depois vamos tentar ver o que é que essa palavra quer dizer// têm os dicionários aí/ que vos podem ajudar a procurar as palavras que vocês não souberem// e toda a gente já devia saber como é que se diz martelo/ como é que se diz martelo?
- (150) A hammer <pronúncia alemã>
- (151) P hammer
- (152) A hammer
- [...]
- <a professora esclarece em português o que são as figuras e os alunos realizam a tarefa em grupos; durante a resolução do exercício, os alunos vão consultando tanto a professora como o dicionário para esclarecerem as suas dúvidas de léxico>**
- (153) P <após ter passado por todos os grupos> já toda a gente fez o exercício/ vamos corrigir então este// ali atrás/ o grupo do Timóteo
- (154) A sim/ stôra
- (155) P vais identificar primeiro as palavras em inglês/ e depois vais-me dizer qual é a palavra em alemão
- <com a ajuda de um acetato, a correcção vai sendo feita; a professora vai mostrando progressivamente as soluções>**
- (156) Ti o martelo é/ hammer/ o anjo é angel/ o outro é arm/ e a estrada é/ road

- (157) P road
- (158) Ti depois fica/ Haar
- (159) P Haar/ então e isso quer dizer o quê?
- (160) A não faço ideia/ stôra
- (161) P em inglês/ não conseguem encontrar nenhuma palavra que vos soe
- (162) A não é (hand)/ stôra?
- (163) P diz?
- (164) A não/ não é (hand)?
- (165) ALS <IND>
- (166) A das/ das é/ isso é... <IND>
- (167) P (A: (das) Haar) entre parênteses// isso/ nós já vamos ver o que é que está entre parênteses/
- (168) A é o...
- (169) P como é que vocês designam isto em inglês? **<pega no seu cabelo>**
- (170) A é o seu cabelo
- (171) A hair
- (172) P HAIR (Q: hair)// logo/ hair quer dizer Haar/ Haar quer dizer cabelo/ acham parecido ou não com o inglês?//
- (173) A é/ até acho parecido
- (174) P a seguir/ o grupo ali do Mauro
- (175) A stôra/ das é os
- (176) P já vamos ver o que quer dizer das/ Timóteo/ espera um bocadinho
- (177) Ma as palavras
- (178) P sim/ sim/ em inglês
- (179) Ma map
- (180) P map/ (A : map) mais ?
- (181) Ma underwir
- (182) P underWEAR// (A: underwear)a seguir
- (183) A newspaper
- (184) P newspaper (A: newspaper) e ?
- (185) A darts
- (186) P (A: darts) darts/ e que palavra é que vai dar em alemão?
- (187) ALS MUND
- (188) A não é mês/ stôra?
- (189) P der Mund
- (190) A não é mão/ stôra?
- (191) P não/ Mund é uma das coisas que nós temos na cara
- (192) A olhos
- (193) P não/ pensem no inglês/ pensem no inglês

- (194) **A** mouth
- (195) **P** mouth/ que quer dizer Mund/ ou seja/ boca (Q: mouth= mund)// e a seguir/ o grupo do Rafael// diz lá
- (196) **Ra** nose
- (197) **P** nose (A: nose)
- (198) **Ra** anchor
- (199) **P** anchor (A: anchor)
- (200) **Ra** star
- (201) **P** star (A: star)
- (202) **Ra** elephant
- (203) **P** que dá+
- (204) **A** [neiz..]
- (205) **P** Nase (A: Nase)
- (206) **A** ó stôra/ isso não é uma coisa que <IND>
- (207) **Br** Nase/ nose
- (208) **P** deve ser+
- (209) **Br** nose
- (210) **P** nose// very good!/ o Bruno chegou lá muito depressa (Q: nase -> nose)// Nase/ nose/ que quer dizer nariz// ora bem/ e o que são/ o der/ o die/ e o das?// conseguem ter um palpite?
- (211) **A** é como os// os/ as
- (212) **P** sim/ são os artigos/ são os artigos em/ alemão// então/ o das/ será usado para que palavras?
- (213) **A** é o os
- (214) **P** <abana a cabeça negativamente> não/ o das é o artigo utilizado para palavras NEUTRAS// o der?
- (215) **A** o der é... a
- (216) **P** o der é precisamente o contrário
- (217) **A** o
- (218) **P** é o artigo utilizado para palavras masculinas// e o die/ é utilizado para palavras femininas/
- (219) **A** ó stôra?
- (220) **P** só que ATENÇÃO/ porque se vocês pensarem em inglês/ nos pronomes pessoais/ vocês têm// o he/ o she/ e o it// o he e o she/ são para pessoas/ ou masculinas ou femininas/ o it é para coisas/ / no alemão/ as coisas não se verificam assim/
- (221) **Ti** é quase sempre tudo ao contrário
- (222) **P** é quase sempre tudo ao contrário/ nariz/ boca ou cabelo/ são tudo coisas// mas no entanto para eles podem ser/ masculinas/ femininas/ ou neutras// para eles por exemplo/ a

boca é masculino/ o nariz é feminino/ e o cabelo é neutro/ tá?// eles têm uma maneira de perceber a realidade um bocadinho diferente da inglesa e da alemã

[...]

(223) **P** ora bem/ a actividade que vocês têm a seguir// é// é a seguinte/ vocês têm palavras em diferentes línguas/ é preciso que vocês identifiquem essas línguas e/ que identifiquem as palavras que estão/ em alemão// façam isso rapidamente// é fácil/ não é?

(224) **A** algumas são

<os alunos realizam a tarefa em grupos>

[...]

(225) **P** já está?// podemos?

(226) **ALS** <os alunos estão na conversa>

(227) **P** Mauro/ identifica lá as línguas que estão presentes

(228) **Ma** ahm/ alemão/ francês/ inglês e português/ ou espanhol

(229) **P** espanhol/ espanhol// ou seja/

(230) **A** pode ser português

(231) **P** é espanhol/ a palavra é igual/ ou seja/ as línguas que estão neste exercício são/ o espanhol/ o inglês/ o francês e o alemão/ não estão sempre pela mesma ordem/ mas são estas línguas// na primeira linha/ qual é a palavra que está em alemão

<a correcção é feita com a ajuda de um acetato>

(232) **A** é Suppe

(233) **P** Suppe// isso é a primeira/ e na segunda?

(234) **A** Klima

(235) **P** Klima// na terceira alínea

(236) **ALS** Schule

(237) **P** Schule// na quarta?

(238) **A** Kiosk

(239) **P** qual deles?

(240) **A** o com letra grande

(241) **P** ou seja/ o segundo// na quinta alínea+

(242) **A** Schni **<o aluno refere-se a Schree>**

(243) **P** Schnee **<o professor corrige a pronúncia>/** na Sexta

(244) **A** Ananas

(245) **P** Ananas/ e na sétima linha?

(246) **A** Bruder/ o primeiro// o que é que vocês encontram de semelhante nestas palavras todas?

(247) **Ti** têm a letra grandes

(248) **P** explicas aos teus colegas porquê/ qual é...

(249) **Ti** eu não sei bem porquê/ mas acho que é por causa que eles// quando tem um nome é com letra grande/ não é?

- (250) P <abana a cabeça afirmativamente> todos os substantivos em alemão são escritos com letra maiúscula// se vocês repararem/ estão todos com letra maiúscula
- (251) A são complicados
- (252) P não são complicados/ têm é (grafias) diferentes das vossas/ pronto/ mas vamos continuar com as actividades/ que a professora Cláudia vos vai transmitir

Professora: CL

- (253) P agora pedia silêncio// porque senão não vão conseguir ouvir nada// aliás// vocês vão ter que prestar muita atenção/ olhar para o computador// porque o som não é grande coisa <**prepara os equipamentos para a actividade**> aproximem-se mais/ se for preciso// <**bate um palma**> então/ isto é assim// ahm/ agora vocês imaginem/ o grandfather encontrou aquele alien/ estiveram a conversar/ só que não conseguiram passar daquela conversa/ como é que te chamas// que idade tens// e de onde vens// o objectivo do Mortimer/ do grandfather/ é descobrir/ porque ele está na Lua/ é descobrir/ como é que ele há-de voltar para a Terra// agora/ a questão é esta/ eles não conseguem comunicar mais do que aquelas coisas básicas/ como é que te chamas/ de onde vens/ que idade tens// e o alien/ percebendo que ele vem da Terra/ e percebendo que ele faz parte/ de uma determinada situação// leva-o a casa// e mostra-lhe a televisão// isto supostamente é uma televisão <**aponta para o computador portátil**> e vocês vão ouvir uma notícia// contudo/ tenham em conta que a Lua/ neste nosso universo difícil/ é constituída por/ três comunidades// com// cada comunidade fala a sua língua// e vamos ver então// ah!/ daí que vocês vão ver três notícias/ cada uma das notícias numa língua// agora/ enquanto vocês estiverem a ouvir//depois de ouvirem um língua eu paro/ para vocês preencherem esta ficha// <**distribui as fichas de trabalho**> leiam a ficha para verem as coisas que são pedidas// tá bem?// então vá/ vamos ouvir a primeira reportagem/ na primeira língua/ enunciado UM/ está bem?// está tudo preparado?
- (254) A yes/ oui
- (255) P prestem atenção que isto não se ouve muito bem/ silêncio agora/ tá?
<**os alunos escutam a primeira notícia em alemão**>
- (256) P então/ preencham o que se refere ao primeiro enunciado// tentem responder a algumas dessas perguntas/ pelo menos <**dá algum tempo aos alunos para preencherem a ficha**> então/ que língua é esta?
- (257) A alemão
- (258) A alemão
- (259) P então e a segunda pergunta/ que diz assim// indica os elementos em que te baseaste para responder à pergunta anterior// por que é que respondeste alemão tão rapidamente?
- (260) A por causa dos sons/ são muito acentuados
- (261) P por causa dos sons/ mais?

- (262) A por causa dos r
- (263) P por causa dos r// escrevam isso na ficha// por causa dos sons/ por causa dos r// mais+// foi só os sons e os r?
- (264) A não/ foi porque eu conheço mais ou menos o francês/ o espanhol/ e o italiano// sobrou o alemão <os colegas riem-se>
- (265) P ok.// mais nada/ mais nenhuma razão?/ foi os sons e os r?// e o desconhecimento da língua?// foi só isso?// e quais formam as palavras que/ vocês conseguiram entender alguma palavra?
- (266) A Schiff/ electronic/ Mond/ e Maschine
- (267) P e então/ o que quer dizer isso?
- (268) Ra <IND>
- (269) P exactamente/ já temos aqui uma pista/ o Rafael está aqui a dizer que será a nave espacial
- (270) A e tem <IND>
- (271) P mas nós já vamos ver// o que é que vocês acham que o texto é acerca?/ não?/ não conseguem dizer neste momento?// então vamos ouvir o seguinte excerto/ que é noutra língua// e vamos ver se vocês já conseguem// mais pistas// agora não esqueçam/ preencham o enunciado dois
- <os alunos escutam a segunda notícia em francês>**
- (272) P então+
- (273) A francês/ stôra
- (274) P dou-vos um minutinho para preencherem isso
- [...]
- (275) P então Hugo/ não escreveste nada?
- (276) Hu não percebi nada stôra
- (277) P não percebeste nada?// enunciado DOIS/ assinala a língua em que o enunciado foi dito// qual foi a língua?
- (278) ALS francês
- (279) P foi francês// e quais é que foram os elementos em que vocês se basearam para me responderem a esta pergunta?
- (280) A a língua
- (281) Ra a acentuação
- (282) P a acentuação/ em que sentido?
- (283) Ra acentuam muito os r e têm sons típicos
- (284) P uhm/ um som/ um som típico?
- (285) A vaisseau/ vaisseau/ stôra
- (286) P o som eau?
- (287) A sim/ e outros sons stôra
- (288) A parler

- (289) P parler ?/ e essa palavra vinha ali ?
- (290) A sim <IND>
- (291) A parler é falar/ stôra
- (292) P ah!/ tu estavas era a dizer uma palavra em francês!!! <a professora sorri> então/ este excerto em francês/ ajudou-vos em relação ao alemão?/
- (293) A não
- (294) P fala-se do quê?/ o que é que vocês conseguiram entender mais
- (295) A ó stôra/ eu acho que é/ o capitão teve um problema na nave e ele vai tentar resolvê-lo// e ele está na lua// mais ou menos assim
- (296) P um problema na nave...
- (297) A sim/ e vai tentar resolvê-lo
- (298) P sim/ mais nada?/ e não conseguiram entender mais nada?/ não?
- (299) A e depois ele vai descolar// felizmente ele consegue consertar a nave
- (300) P uhm/ mas já conseguiram tirar mais dados deste excerto// em relação ao alemão/ ou não/ no geral?// por exemplo/ conseguiram perceber como se diz nave espacial em francês?
- (301) A vaisseau
- (302) P vaisseau// então agora// no francês/ já entenderam algumas coisas mais// agora vamos ouvir o outro registo televisivo/ a outra notícia/ numa língua diferente/ preparem-se que ainda temos outra/ vamos?
- <os alunos escutam a terceira notícia em italiano>**
- (303) P e então?
- (304) A italiano/ stôra
- (305) P italiano/ por que é que dizes que é o italiano?
- (306) A por causa dos i e da linguagem
- (307) A é mais ou menos parecido com o português
- (308) P disseste/ porque é mais ou menos parecido com o português/ <apontado para outro aluno> disseste por causa+
- (309) A por causa dos i e dos a
- (310) P portanto/ por causa dos i// mais/ mais elementos que vos ajudaram a perceber que era italiano// o mesmo que talvez vos permitiu descobrir à pouco que era o francês/ o som/ o som não é diferente?
- (311) A é
- (312) P o som que nós ouvimos do texto italiano não é diferente?// sim?
- (313) A sim
- (314) P então e deste texto em italiano vocês conseguiram perceber mais alguma coisa em relação à outra notícia?// porque isto é a mesma notícia/ caso vocês ainda não tenham reparado
- (315) A eu consegui tirar mais algumas palavras

- (316) P então diz lá que palavras conseguiste tirar
- (317) A difficoltà/ consequência <consequenza>/ (estroviamento)/ situazione/ squada/ capitano
- (318) P então/ dessas informações todas/ dessas várias palavras em três línguas/ conta lá o que é que percebeste?
- (319) A que ele teve um problema// na máquina que ele não conseguia resolver// é a mesma história// e depois vai tentar resolvê-lo/ e vai conseguir descolar
- (320) P e vai conseguir descolar/ e vocês
- (321) A <INT> e ir para a Terra
- (322) P diz
- (323) A e ir prá Terra
- (324) P por que é que aparecia ali/ a certa altura aparecia ali no canto superior direito aquele mapa/ e a indicar Frigidairium?
- (325) A <IND>
- (326) P não/ isto já é para o fim do texto
- (327) A é donde é que ele vai descolar
- (328) P é de onde ele vai+
- (329) A descolar
- (330) P descolar// não entenderam isso?/ não conseguiram captar essa ideia?// não?
- (331) A não
- (332) P é assim/ ahm/ antes de mais nada quero que vocês preencham essas fichas JÁ// inclusive/ o exercício cinco de todas elas// o que concluis destas actividades/ antes de se irem embora têm que fazer o exercício cinco
- (333) A o meu já está feito
- (334) A já está feito/ stôra
- (335) P já?// e os outros/ também?//
- (336) A os outros não
- (337) P palavras-chave/ elementos que vos permitiram entender
- (338) A <INT> stôra/ isto é para entregar à stôra?
- (339) P é /mas quero que vocês preencham com atenção// ainda têm um minutito// na próxima aula vamos continuar estas actividades// <a professora vai recolhendo as fichas de trabalho> vocês acharam mais fácil o italiano ou o francês?
- (340) ALS o italiano
- (341) ALS o francês
- (342) A são as duas esquisitas
- (343) P são as duas esquisitas?// qual é a mais parecida com o português?
- (344) ALS o italiano
- (345) P porquê?/ por que é que o italiano é mais parecido com o português?
- (346) A <IND>

- (347) A é mais fixe/ eu gosto de italiano
- (348) P não/ não/ agora a sério/ por que é que o italiano é mais parecido com o português?
- (349) A porque tem palavras parecidas
- (350) A tem a ver com a maneira como eles falam/ os franceses carregam muito nos e e nos l
- (351) P de que língua/ de que língua é que é originário o português?
- (352) A do latim
- (353) A do grego
- (354) P do?
- (355) ALS do latim
- (356) P do LATIM// vocês não assinaram estas folhas?
- (357) ALS não
- (358) P então... <a professora devolve as folhas de trabalho para os alunos assinarem>
- (359) A podemos sair?
- (360) P podem
- (361) A tchau professora!
- (362) A até prá semana!
- [...]

Aula n.º 2

Data de realização: 19/05/2003

Duração: 45'

Horário: 14h15-15h

Turma/ano: 10.º ano

Língua: Inglês/ nível 5

Temática da Planificação: Space Exploration – Short Story *The Return of the Moon Man*

Sumário: Written comprehension exercises about four texts written in four different languages.

Transcrição

N.º de intervenções: 01 – 278

Gravação vídeo

Professora estagiária: CL

Professora: CL

[...] (Q: summary: Written comprehension exercises about four texts written in four different languages)

(01) P juntem-se nos mesmos grupos em que ficaram na aula passada

<os alunos vão chegando e tomando os seus lugares>

[...]

(02) P now/ Rui Pedro// hasn't been here/ ahm/ last Tuesday/ has he?// can anyone tell him what we have been doing?// and try to say it in English if you can?// can anyone tell him what we've been doing// Timóteo/ Rafael...

(03) Ti yes

(04) P tell him what we did last lesson

(05) Ti studying German

(06) P were we studying German?

(07) A we were studying different languages

(08) P yes/ different+

(09) Ti mas foi mais o alemão

(10) P e com que intenção/ Timóteo?/ with what intention?

(11) Ti <IND>

(12) P era relacionar as palavras em alemão com as palavras em+

(13) A português

(14) A inglês

(15) P inglês// e não foi isso que fizeste quando tiveste que relacionar os desenhos com as palavras em inglês?

(16) Ti ah sim!// sim!

(17) P e no final da aula/ como é que nós terminámos a aula?// como é que terminámos a aula?

(18) Ti com umas fichas/ estivemos a ouvir um documentário em cada língua// francês/ italiano...

- (19) **P** exactamente/ eu passo a explicar Rui// o que nós estivemos a fazer/ e é isso que vamos continuar agora/ foi// nós/ na televisão/ ouvimos quatro textos/ quatro falantes/ ahm um texto/ não três/ três falantes/ ouvimos um texto dito três vezes// em cada uma dessas vezes/ foi dito numa língua diferente// eles depois fizeram uma fichinha para ver se eles tinham descoberto qual era a língua// como é que descobriram/ etc.// e agora/ agora é para todos/ hoje vamos continuar essa actividade// temos uma ficha// que agora tem mais um texto/ uma língua// já tá aqui outra língua envolvida/ vocês/ a primeira tarefa que eu vos peço é// lerem os textos// e escreverem ali à frente da alínea// <tem uma ficha como exemplo virada para os alunos> a língua em que está escrito o texto//
- (20) **A** é a lápis ou a caneta/ stôra?
- (21) **P** esta aqui pode ser individual/ podem consultar o grupo/ mas... **<a professora distribui as fichas de trabalho>**
- [...]
- (22) **Ru** já fiz stôra
- (23) **P** vá/ tentem lá descobrir que línguas são essas
- [...]
- (24) **Ru** já fiz stôra
- (25) **P** já fizeste Rui?/ já?/ foi assim tão fácil?//
- <os alunos continuam a resolver o exercício>**
- [...]
- (26) **P** eu quero que digam a língua em inglês
- (27) **A** tá bem
- (28) **P** como é que se diz/ francês en inglês?
- (29) **ALS** French
- (30) **P** ah!
- [...]
- (31) **P** está?/ esta é simples/ mais ou menos// então/ o texto da a// está escrito em que língua?
- (32) **A** tá em espanhol
- (33) **A** alemão!
- (34) **P** como é que se diz alemão em inglês
- (35) **A** German
- (36) **P** (Q: a) German) German// esta actividade é fácil/ vá/ é o warm up// a seguinte
- (37) **A** francês
- (38) **P** como é que se diz francês?
- (39) **A** French
- (40) **P** (Q: b) French) a alínea c
- (41) **A** Italian
- (42) **A** italiano **<com pronúncia italiana>**

- (43) P (Q: c) Italian)
- (44) A depois é a Espanha
- (45) A Spanish
- (46) P Spanish (Q: d) Spanish)// ok./ esta actividade foi fácil/ não foi?// vocês entenderam logo à primeira
- (47) A ya!
- (48) P agora vamos ter actividades mais engraçadas// vamos fazer o exercício seguinte// quero que façam o dois/ <vai distribuindo a segunda ficha de trabalho> e o dois também pode ser feito individualmente// agora só fazem o dois/ individualmente
- <os alunos realizam a tarefa>
- [...]
- (49) P depois vou pedir a um de vocês para ler essas frases
- [...]
- (50) P quem é que quer ler a primeira alínea?
- (51) A posso ler stôra?
- (52) P podes/ lê lá!
- (53) A mentre era nella luna, Mortimer la avuto tempo di venire a contacto di molte cose e gente differenti <tenta ler com pronúncia italiana>
- (54) P então isso é que/ que língua?
- (55) A é italiano/ stôra
- (56) P é a língua c/ italiano/ está certo
- (57) A posso ler a segunda/ stôra?
- (58) P espera aí// vocês agora nessa frase/ não encontram aí palavras semelhantes ao francês// ao português...
- (59) A sim
- (60) P por exemplo?
- (61) A luna
- (62) P luna
- (63) A tempo/ contacto
- (64) P contacto
- (65) A gente
- (66) P hm/ e por exemplo/ avulto?/ o que é que quer dizer avulto?// Timóteo?/ o que quer dizer avoir em francês?
- (67) A ter
- (68) Ti ter
- (69) P lá está a semelhança entre o italiano e o francês// vêem como há imensas semelhanças entre línguas que vocês conhecem/ por exemplo/ em relação ao inglês?
- (70) A contacto// differenti
- (71) P contacto/ contact// differenti/ different// ok.?

- (72) A posso passar para a segunda/ stôra?
- (73) P calma/ quem é que quer ler o alemão?
- (74) A eu stôra!
- (75) P mais ninguém quer ler o alemão?/ não?/ é só mesmo o Timóteo?
- (76) Ti deixe-me ler/ stôra!
- (77) P vamos lá Timóteo
- (78) Ti Während er im Mond war/, hatte Mortimer Zeit/ viele unterschiedliche Sachen/ und Leute zu treffen <enquanto o aluno lê, os colegas vão achando graça à forma como ele vai pronunciando as palavras aproximadamente à pronúncia alemã>
- (79) P <IND> mas isto é que língua/ como é óbvio?
- (80) A é alemão stôra
- (81) P é alemão/ a terceira// a terceira agora vai ser outra pessoa// vá/ para além do Timóteo/ vai ser o.../ Rafael// lê lá a terceira
- (82) Ra eu não sei ler isto <o aluno demonstra alguma relutância>
- (83) P anda lá Rafael/ é espanhol// vá lá
- (84) Ra mientras que él estaba en la luna/ Mortimer tenia tiempo para satisfacer/ a muchas diversas cosas y gente <aproxima-se da pronúncia espanhola>
- (85) P então como é óbvio/ é+// é espanhol// e finalmente em francês// podes ser tu Pedro?// pode ser?
- (86) Pe eu stôra?!/ iiiih!// agora é que vai ser lindo!// Tandis qu'il <o aluno para de ler e ri-se, levando a que os colegas façam o mesmo>
- (87) Lu eu leio/ stôra
- (88) P tu lê/ Luís?// o Luís lê// estás salvo Pedro
- (89) Lu tandis qu'il était dans la lune/ Mortimer a eu le temps pour rencontrer beaucoup de choses/ et personnes différentes
- (90) P fácil/ então é francês// vocês entenderam o que é que esta frase quer dizer?
- (91) A não
- (92) Ti ahm/ quando Mortimer estava na lua/ ele teve tempo para fazer muitas coisas diferentes
- (93) P agora em inglês
- (94) Ti não sei
- (95) P digam lá isso em inglês// enquanto Mortimer esteve na lua+
- (96) ALS while
- (97) P while// ele+
- (98) A he
- (99) A he was on the moon
- (100) P ele teve tempo para
- (101) A has time
- (102) A had

- (103) P had/ had/ é no passado// he had time+
- (104) A he had time to ahm//
- (105) P conhecer muitas coisas e pessoas diferentes
- (106) A encontrar
- (107) A search
- (108) P to find/ search é procurar
- (109) A to find many things/ and// different people
- (110) P tá/ é fácil// muito bem// agora vamos fazer um exercício um bocadinho mais interessante// que é o exercício três/ e este eu queria que fizessem em grupo// porque é um bocadinho mais difícil// tá?/ juntem-se em grupos// têm cinco minutinhos para fazer isto
- (111) A ó stôra/ estes textos têm <IND>
- (112) A isso é sempre a mesma coisa
- (113) P procurem semelhanças com o inglês/ com outras línguas// as palavras que aí estão até não são muito difíceis
- <os alunos realizam a tarefa em grupos e a professora vai acompanhando>**
- [...]
- (114) P **<um aluno pede um dicionário>** não/ o objectivo é vocês fazerem isso sem dicionário/ vá/ isso são palavras tão fáceis// não se esqueçam do que aprenderam na última aula/ em relação ao alemão// uma das coisas que aprenderam/ por exemplo/ qual foi a coisa que aprenderam acerca do alemão/ na última aula?/ o substantivos vêm sempre com+
- (115) A com letra maiúscula
- (116) P não se esqueçam disso/ é importante
- [...]
- <os alunos vão partilhando uns com os outros os conhecimentos linguísticos que possuem>**
- (117) P tem no texto/ as palavras estão todas no texto// mais ou menos pela mesma zona/ não é?/ em regra
- [...]
- (118) P vamos corrigir o exercício// vamos corrigir o exercício/ meninos
- (119) A faltam quatro
- (120) P faltam-te quatro/ então vá lá
- [...]
- (121) P vamos começar a corrigir/ aqui o grupo do Bruno/ vai resolver o primeiro// como é que se diz esta palavra em inglês/ em alemão **<a correcção é auxiliada por um acetato, onde se encontra o quadro das palavras já preenchido, e que a professora vai destapando>**
- (122) A Monaten (A: Monaten)
- (123) P em francês?

- (124) A mois (A : mois)
- (125) P mois/ em italiano+
- (126) A mesi (A: mesi)
- (127) P mesi/ em espanhol?
- (128) A meses
- (129) P meses// (A: meses) agora/ spaceship/ o grupo.../ pode ser o Luís
- (130) Lu eu?
- (131) P in German/ como é que dizes spaceship?
- (132) Lu Raumschiff
- (133) P Raumschiff (A : Raumschiff)
- (134) A vaisseau
- (135) P vaisseau (A : vaisseau)// italiano+
- (136) A nave spaziale
- (137) P (A : nave spaziale) nave spaziale/ e em espanhol ?
- (138) A nave espacial
- (139) P nave espacial (A: nave espacial)
- (140) A nave espacial
- (141) P agora para o grupo do Rafael e do Renato/ moon?
- (142) A Mond
- (143) P Mond (A: Mond)// em francês?
- (144) A lune
- (145) A lune/ luna/ luna
- (146) P lune (A: lune)// luna/ luna (A: luna; luna)// agora// electronic// Mauro+
- (147) Ma elektronisch
- (148) P sim (A: elektronisch)// francês?
- (149) Ma électronique
- (150) P électronique (A: électronique)
- (151) Ma elettronico
- (152) P elettronico (A: elettronico)/ e espanhol?
- (153) Ma electrónico
- (154) P electrónico (A: electrónico)// ahm/ agora/ Rui Pedro/ mechanics
- (155) RP Mechaniker <lê com pronúncia alemã>
- (156) P Mechaniker [mekaniker] (A: Mechaniker)// e em francês?
- (157) A mécanique
- (158) A mécanicien
- (159) P mécanicien (A: mécanicien)// em italiano?
- (160) A mecanici
- (161) P mecanici (A: mecanici)
- (162) A mecánicos

- (163) A mecânicos
- (164) P (A: mecânicos)// river// <IND> queres tentar fazer este/ ou não tens feito?// não tens?/ e tu/ Renato/ tens feito river?
- (165) Re em alemão não tenho
- (166) P mas consegues os outros?
- (167) Re os outros/ acho que sim
- (168) P então em francês/ como é?
- (169) Re fleuve
- (170) P fleuve (A: fleuve)/ em italiano
- (171) Re fiume
- (172) P fiume (A : fiume)/ Spanish
- (173) Re río
- (174) P río (A: río)// e em German?
- (175) A Fluss
- (176) P Fluss (A: Fluss)
- (177) A Fluss/ Fluss
- (178) A Fluss
- (179) P tá?// estão a copiar ainda?// agora// o exercício seguinte/ convém fazermos em grupos para sermos um bocadinho mais rápidos// trabalho de GRUPO// três pessoas a trabalhar no mesmo// e/ consiste essencialmente nisto// vocês têm aí quatro frases// e essas quatro frases juntas/ formam o texto//
- (180) A explicam o texto/ stôra?
- (181) P não/ calma// essas quatro frases/ são bocadinhos do texto/ só que cada bocadinho está numa língua// o objectivo é que ordenem essas frases/ de forma a que o resultado final seja o texto// então vá
- (182) A já fiz stôra!
- (183) P o teu grupo já fez?// agora sempre que um elemento terminar antes do o grupo é penalizado// é trabalho de grupo
- (184) A oh stôra!
- [...] <os alunos resolvem o exercício>
- (185) P o objectivo é que para além de ordenarem as frases/ escrevam as frases/ para escreverem a língua/ o que é giro é que escrevam a língua também
- [...]
- (186) A ó stôra/ vou já fazer o cinco também
- (187) A stôra/ já fiz
- [...]
- (188) P <a professora tem uma conversa paralela com um aluno acerca das preferências linguísticas deste, que parece não simpatizar muito com o italiano> mas o italiano é muito giro// o italiano é muito engraçado// é uma língua muito gira de se

- ouvir/ e é muito semelhante ao português// <abre a conversa à turma> destas línguas todas vocês já estudaram francês/ ou nenhum de vocês nunca estudou francês?
- (189) **ALS** eu estudei <IND>
- (190) **A** eu estudei francês/ dois anos/ mas as minhas notas eram... <vários alunos falam em simultâneo>
- (191) **P** italiano/ nunca nenhum de vocês estudou italiano?
- (192) **ALS** <IND >
- [...]
- (193) **P** ó Timóteo/ porque é que estás a traduzir o texto para português para quê/ se eu ainda não disse se era para traduzir para português// isto é a aula de quê?// achas que eu te vou pedir para traduzir o texto para português?
- (194) **Ti** ah!// mas stôra/ depois fica mais fácil <os colegas riem>
- (195) **P** bom/ está?// aqui// aqui <no acetato> estão as frases todas desordenadas// agora quero que vocês me digam// o grupo do Timóteo/ pode ser o Timóteo ou o Luís Carlos/ um de vocês/ pode ser quem vocês quiserem/ quero que me digam a primeira frase
- (196) **Ti** il y a deux moins/ le vaisseau "Adventure 1" a atterris sur la lune/ à cause d'une tempête spatiale/ qui verrait d'arriver/ le système électronique a eu des graves problèmes/ parce que le capitaine a eu difficultés/ pour réaliser un atterrissage calme
- (197) **P** tá ?/ todos tinham assim ?// a segunda/ Rafael?/ qual é que é o segundo parágrafo?
- (198) **Ra** é a última
- (199) **P** em que língua?
- (200) **Ra** sei lá// acho que é italiano
- (201) **P** então lê lá
- (202) **Ra** tuttavia/ tutti i membri della squadra hanno/ cassaforte uscita/ di questa situazione e/ mentre la nave spaziale stava riparanda/ avevano usato a vantaggio/ conoscere la luna <o aluno procura ler a frase com pronúncia italiana>
- (203) **P** tá/ agora aqui o Bruno/ qual é que é o terceiro parágrafo?// para isto ficar em ordem// é em+// em que língua?
- (204) **A** em alemão
- (205) **A** espanhol
- (206) **Br** em espanhol
- (207) **P** então lê lá
- (208) **Br** felizmente/ había buenos mecánicos en la luna/ y ellos la han reparado rapidamente/ ahora la nave espacial puede volver al planeta Tierra <o aluno tenta aproximar a pronúncia da da língua espanhola>
- (209) **P** ok.// e o último?
- (210) **Ti** eu posso ler o alemão?
- (211) **P** não vai ser ali o Rui Pedro <ri> porque ele tem medo do alemão

- (212) Ti eu posso ler stôra/ ande lá stôra/ deixe-me ler
- (213) P não/ que o Rui Pedro diz que tem medo do alemão/ tem que perder o medo/ o trauma/
- (214) Ti deixe-me ler stôra
- (215) P queres ler?
- (216) RP pode ser...
- (217) P agora quem se estiver a rir quando o Rui Pedro estiver a ler/ vai mesmo para a rua// podes começar
- (218) RP *der Abflug wird zwei Tagen von dem russischen* <o aluno começa a rir-se e desiste de continuar a ler>
- (219) Ti eu leio stôra// posso ler stôra
- (220) P vá/ o Timóteo vai continuar/ Timóteo/ lê lá
- (221) Ti *der Abflug wird zwei Tagen/ von dem russischen Startplatz am Fluss Frigidairium geschehen/ der Hauptmann bittet alle/ Besatzungsmitglieder sich zum Startplatz zu begeben* <os colegas vão achando piada à medida que o colega vai lendo>// está bem stôra?
- (222) P está ÓTIMO!// obrigada// agora/ agora vai ser assim// vocês vão traduzir o PRIMEIRO parágrafo do texto// o PRIMEIRO//
- (223) A iiih!
- (224) P o grupo do Timóteo/ pelo menos/ vai ter que traduzir para inglês/
- (225) Ti ó stôra...
- (226) A e é do de francês?
- (227) P aí é que está/ vocês podem recorrer como é óbvio aos quatro textos// o parágrafo é igual nos quatro textos/ cada um está na sua língua// agora/ vocês podem recorrer ao alemão/ podem recorrer ao italiano/ podem recorrer à língua que quiserem
- (228) A ó stôra/ mas nós não percebemos
- (229) A eu pensava que eram estes textos!
- (230) P <pega na ficha de trabalho para clarificar> vocês vão traduzir este parágrafo// <dirigindo-se a um grupo> vocês traduzem para português
- (231) A e nós stôra?
- (232) P vocês escolhem/ podem traduzir para português ou para inglês/ tu é que sabes// qual é que vocês escolhem?/ é um desafio
- (233) A <dirige-se aos colegas> para inglês?
- (234) A <IND>
- (235) A eu acho que é melhor
- (236) P então traduzem para inglês// traduzem?
- (237) A yeah
- (238) P <dirige-se ao terceiro grupo> vocês se fizessem um esforçozinho/ também podiam traduzir para inglês/ não é?

- (239) **ALS** <IND>
- (240) **P** está bem/ não discuto
<os alunos realizam a tarefa>
[...]
- (241) **P** podem pedir dicionário de português inglês// se calhar vai fazer falta
- (242) **A** e espanhol?/ de espanhol português?
- (243) **P** espanhol não/ só português e inglês
[...]
- (244) **P** então vamos começar// Hugo/ lê lá o texto em português/ como é que fica o texto em português?
- (245) **Hu** há dois meses/ a nave espacial Aventura um/ aterrou na lua// devido a uma tempestade espacial que havia aparecido/ de improviso// o sistema electrónico teve sérios problemas porque/ o capitão teve muitas// dificuldades para executar// uma aterragem tranquila
- (246) **P** como é que tu traduziste ahm/ em francês é/ qui verrait d'arriver// che stava accadendo a quel momento/ como é que vocês traduziram isso?
- (247) **A** aonde stôra?
- (248) **P** repete lá a primeira frase do teu texto em português
- (249) **Hu** há dois meses/ a nave espacial Aventura um/ aterrou na lua// devido a uma tempestade espacial que havia/ aparecido de improviso// o sistema electrónico teve sérios problemas// porque o capitão/ teve muitas dificuldades para/ executar uma aterragem tranquila
- (250) **P** então/ aparecer de improviso/ foi uma <IND>
- (251) **ALS** <IND – **falam em simultâneo**>
- (252) **A** o stôra/ que acabava de chegar
- (253) **P** ou que.../ havia surgido repentinamente+
- (254) **A** prontos/ é isso
- (255) **P** isso soava um bocadinho a espanhol// qual foi o texto a que vocês recorreram mais?
- (256) **A** foi ao alemão
- (257) **A** foi ao espanhol
- (258) **P** foi ao alemão/ foi ao qual/ para traduzir para português?/ foi ao espanhol// <IND>
mas de resto está bem
- (259) **A** stôra/ o que quer dizer/ Besatzungsmitglieder?
- (260) **P** não sabes?
- (261) **A** não
- (262) **P** vais pesquisar// quem quer ler a tradução em inglês

- (263) **A** two months ago/ the spaceship Adventure one/ landed on the moon// because of a space storm/ that has just arrived/ the electric system has serious troubles// because the captain/ had trouble to make a safe landing process
- (264) **P** the ELECTRONIC system// electric/ electronic/ I think there is a difference/ ok.???
electric// and you said/ BECAUSE the captain had difficulties
- (265) **A** trouble
- (266) **P** it's not because// não é por causa dele ter tido dificuldades/ em aterrar/ que houve uma tempestade// houve uma tempestade e por CAUSA disso ele teve que aterrar
- (267) **A** eu traduzi
- (268) **P** literalmente
- (269) **A** foi como ele disse/ stôra
- (270) **P** e de que língua é que vocês traduziram??? em que língua é que vocês se apoiaram mais?
- (271) **ALS** francês
- (272) **P** francês// tentem lá mudar a frase
- (273) **A** para quê stôra?
- (274) **P** pois/ para dares a ideia que NÃO foi por ele ter dificuldades em aterrar/ que a tempestade aconteceu// foi por causa da tempestade/ que ele teve dificuldades em aterrar// a frase em inglês dá essa sensação// leiam vocês agora a vossa// agora// em inglês
- (275) **Ra** two months ago// the spaceship Adventure one// landed on the moon// because of a land space storm/ which had appeared of improvisation/ the electronic system had several problems/ because of that the captain/ had lots of difficulties making a soft land
- (276) **P** já dá uma ideia de/ and because of that/ e por isso/ e por causa disso/ o capitão teve dificuldades em aterrar// têm é aí uns pormenorezinhos de inglês um bocado maus/ posso levar para corrigir??? vocês não notaram nada no texto do Rafael?/ o inglês está bom para vocês??? <olha para o relógio> agora já não temos tempo/ mas...// olha/ vamos ouvir a do Pedro que é aquela que está mais.../ clara/ tá bem?
- (277) **Pe** two months ago/ the spaceship adventure one landed on the moon// because of a space storm that has just arrived/ the electric/ electronic system/ had serious trouble// and the captain had trouble to make a safe landing process
- (278) **P** ok./ it's better// maybe you should say// there were some problems with the electronic system/ ok.??? mas está bem// então/ já não temos tempo para fazer mais nada/ mas tenho aqui uns questionários para vocês preencherem
- <os alunos começam a preencher os questionários até ao toque da campainha>**
- [...]

Anexo B – 9

Entrevista às Supervisoras da Escola

9.1. Guião da Entrevista.....	543
9.2. Relatório de Avaliação Final de Estágio	546

Descrição:**Guião da entrevista final às Supervisoras da escola**

(Não é possível apresentar a transcrição da entrevista, dado que esses dados, já em formato electrónico, foram perdidos por problemas técnicos)

Relatório de Avaliação Final de Estágio

(Solicitámos, face à perda dos dados acima mencionados, o relatório final da avaliação de estágio às supervisoras. Apresentamos apenas o de uma das supervisoras – a de Inglês, pela impossibilidade da supervisora de Português nos facultar o seu relatório, também por questões técnicas).

4.1. Guião da Entrevista às Supervisoras

Iniciação

- Explicação do contexto da investigação (relembrar os objectivos do projecto de investigação)
- Pedido de autorização para gravar a entrevista
- Clarificação acerca da estrutura da entrevista (descrição das várias fases)

Corpo da Entrevista

INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS SUPERVISORAS – caracterização sumária

Nome / Idade / Habilitações académicas / Grau académico / Categoria profissional / Tempo de serviço

Papéis assumidos no Sistema Educativo

Funções/cargos na formação pedagógica de outros professores (profissionalização ou estágio)

Exerce(u) o(s) cargo(s) indicado(s) há quanto tempo?

Envolvimento em Projectos Profissionais e Académicos

Projectos escolares em curso/projectados

Participação em projectos de investigação

Participação em acções de formação, oficinas, ...

Realização de acções de formação, oficinas

Principais áreas de interesse

Publicações

Como descreve o seu papel de orientadora de futuros professores de línguas?

Como se descreve como professora de línguas?

O que é para si ensinar línguas?

Indique outros dados que julgue conveniente acrescentar para caracterização do seu perfil profissional (cursos realizados, material produzido, etc.)

INFORMAÇÃO RELATIVA ÀS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

- Dimensão pessoal e social

Como vê a _____?

- . características pessoais que identifica (qualidades pessoais para a profissão)

- Dimensão dos Repertórios Linguísticos e Comunicativos

Que perfil de comunicadora traça para esta estagiária?

Como foi evoluindo ao longo do percurso?

- . estratégias de comunicação e de aprendizagem mobilizadas

- Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Em que professora ela se tornou? Como foi esse processo?

Como é que foi concebendo a profissão ao longo do tempo?

Que competências foi evidenciando e desenvolvendo? Que conhecimentos foi demonstrando?

- . conhecimento profissional:
 - . domínio dos saberes
 - . conceptualização da acção pedagógico-didáctica
 - . execução da acção pedagógico-didáctica
 - . avaliação da acção pedagógico-didáctica
- . teorias e princípios educativos veiculados (concepções de ensino de línguas, papel do professor e do aluno)

Como entendeu a _____ o seu processo de formação?

O que acha que valorizaram mais na sua formação como professora de línguas?

. (Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida)

De que forma acha que o projecto/percurso de formação sobre a Intercompreensão contribui para o desenvolvimento profissional da _____?

. contributos de experiências, participação em programas e projectos de formação, especialmente no doutoramento da investigadora (existência de alterações nas preocupações pedagógico-didácticas)

- Dimensão de Integração e Participação no Sistema Educativo, na Escola e na Comunidade

Como foi a socialização profissional da _____?

. socialização profissional

. choques, conflitos, satisfações/insatisfações, períodos difíceis (circunstâncias, evolução)

. preocupações e receios

. relacionamento com os pares (grupo disciplinar), alunos, colegas de estágio (colaboração)

. iniciativas

. concepção do papel da escola

. papel da Orientadora

. papel da Investigadora

Fase Final

Pergunta final: **Com que noção de professora de línguas elas saem?**

No final, perguntar se foram **esquecidos aspectos importantes**.

EX: *“Cobrimos uma série de assuntos, há mais alguma coisa que considere importante referir?”*

Avaliação da Entrevista

Perguntar **opinião** acerca do **decorrer** da **entrevista**.

Entrevista final às Supervisoras – quadro orientador

	AL	ES	CL	JO
Como vê a _____?				
Que perfil de comunicadora traça para esta estagiária? Como foi evoluindo ao longo do percurso?				
Em que professora ela se tornou? Como foi esse processo?				
Que competências foi evidenciando e desenvolvendo? Que conhecimentos foi demonstrando?				
Como entendeu a _____ o seu processo de formação? O que acha que valorizou mais na sua formação como professora de línguas?				
De que forma acha que o projecto/percurso de formação sobre a Intercompreensão contribui para o desenvolvimento profissional da _____?				
Como foi a socialização profissional da _____?				
Com que noção de professora de línguas elas saem?				

Tabela apresentada às supervisoras como ponto de orientação para o decorrer da entrevista.

9.2. Relatório de avaliação final de estágio (Supervisora de Inglês)

Introdução

Como já referimos no relatório intermédio de Fevereiro, este núcleo de estágio é relativamente homogéneo, pelo que se irá notar, de novo, nos relatórios individuais uma certa repetição em alguns dos aspectos focados.

Neste relatório optámos pela seguinte organização:

- 1- Nota prévia com considerações sobre o grupo;
- 2- Breve introdução sobre o trabalho de cada grupo de duas estagiárias (que partilham a mesma turma), seguida de relatórios individuais.

1. Considerações sobre o grupo

Na generalidade, o grupo demonstrou capacidade de desenvolver acções pluridimensionais que promoveram, em simultâneo, uma educação para os valores, a aquisição de conhecimentos e a gestão e desenvolvimento das mais diversas capacidades e competências. No que respeita à vertente do Inglês, foi dado cabal cumprimento ao plano de formação elaborado pelo núcleo, tendo as professoras demonstrado

- grande sentido de responsabilidade que se traduziu no cumprimento pontual de todas as actividades, bem como a apresentação atempada de relatórios, actas e todos os documentos necessários;
- empenhamento no seu processo de formação e interesse pela actualização;
- capacidade de trabalho em grupo;
- bom relacionamento com a comunidade escolar e grupo disciplinar; bom domínio da língua inglesa, ocorrendo falhas muito pontuais em situação de sala de aula;
- sólidos conhecimentos sócio-culturais sobre a realidade dos países de expressão inglesa;
- capacidade de se relacionar com as turmas que leccionam, procurando fomentar nos alunos valores sociais e humanos e orientá-los em métodos de estudo;
- boa capacidade de auto e hetero-avaliação, utilizando os dados dela resultantes para reformular a sua actuação sempre que isso se revelou necessário. Como se pode comprovar no plano de formação, praticou-se com este núcleo um modelo de observação semanal de aulas e blocos de aulas por parte da Orientadora de Inglês (o mesmo acontecendo no que respeita a Português), o que permitiu uma reflexão sobre a acção muito frequente e proveitosa, no entender de todos os elementos do núcleo;
- empenhamento na planificação atempada e reflexão constante sobre a acção, tendo sido elaborado, desde o início do ano lectivo, um *portfolio* individual do qual constam, para além dos documentos essenciais ao desenvolvimento da sua prática lectiva (legislação, projecto educativo da escola e critérios gerais de avaliação, critérios específicos de avaliação de Inglês),
 - uma análise exaustiva do perfil de cada aluno;
 - as planificações a longo, médio e curto prazo, incluindo os planos de cada aula leccionada e respectivos materiais, bem como uma reflexão sobre as opções metodológicas, execução e actividades subsequentes suscitadas pela mesma;
 - instrumentos de avaliação, respectivas matrizes, critérios de correcção e análise de resultados, bem como pistas para actividades de remediação/alargamento;
 - análise individual, em diferentes momentos, do *portfolio* individual dos alunos, com o fornecimento de *feedback*;
 - avaliações de final de período, devidamente fundamentadas, relatórios para os directores de turma e tratamento dos dados de auto e hetero-avaliação;
- vontade de ajudar os alunos a superar dificuldades de aprendizagem, não só na sala de aula, mas também através da leccionação de aulas de complemento curricular;
- reflexões individuais sobre o percurso de formação;
- dinamização de acções pedagógicas extra-curriculares, visando o envolvimento dos alunos de outras professoras (7ª ano de escolaridade) em actividades lúdicas que favoreceram o contacto com realidades culturais dos países de expressão inglesa Halloween e Dia Europeu das Línguas;

- vontade de actualização e investimento em acções pedagógico didácticas curriculares e extra-curriculares, tendo os quatro elementos estado envolvidos num projecto de investigação coordenado pela professora Ana Sofia Pinho (projecto de doutoramento) subordinado ao tema *Intercompreensão em Contextos de Formação Inicial: um estudo sobre práticas e diálogos de professores de línguas*, que envolveu as seguintes fases:
 - formação em sessões presenciais semanais de três horas, no CIFOP, que se estenderam ao longo de seis semanas e que implicaram o contacto com módulos de formação em modelo informático e registo de reflexões sobre os mesmos; esclarece-se ainda que todas estas sessões foram gravadas e irão ser alvo de análise no projecto de doutoramento acima referido pelo que se salienta a colaboração deste núcleo em trabalhos de investigação que contribuíram não só para a sua própria formação, mas também para lançar luz sobre área do saber didáctico ainda não totalmente exploradas;
 - implementação de dois projectos de investigação-acção, com recurso à intercompreensão, em sala de aula, que exigiram:
 - reuniões com a professora coordenadora e orientadoras e com o grupo de Português/Francês;
 - planificação dos projectos adaptados às características de cada turma;
 - feitura de materiais;
 - contacto com falantes nativos de várias línguas, visando a tradução dos textos a utilizar;
 - implementação do projecto em aulas vídeo-gravadas, posteriormente transcritas e analisadas;
 - comunicação do projecto durante a semana da Prática Pedagógica, numa sessão subordinada ao tema: *Nós professores de Línguas e a Intercompreensão – estratégias para a sala de aula*, a apresentar igualmente no âmbito do Departamento Curricular da Escola;
 - preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos, colaborando na realização de actividades de intervenção na escola e na comunidade através da promoção de um projecto de prevenção da tóxico-dependência, que se estenderá ao próximo ano lectivo, em parceria entre a escola e órgãos do governo civil ligados a esta área, por iniciativa deste núcleo;
 - participação em actividades da Escola, como por exemplo, colaborando com artigos para o jornal “Com efeito”.

2. Considerações sobre o trabalho das professoras estagiárias

2.1. Trabalho em equipa das professoras AL e ES

As professoras partilharam uma turma de 10º ano de Electrónica, heterogénea na capacidade comunicativa dos seus elementos e que revelava, no início do ano lectivo, alguns problemas de atitude na sala de aula e falta de motivação para as actividades. As professoras mostraram-se preocupadas em fazer face às dificuldades encontradas, procurando ir ao encontro dos interesses dos alunos e mostrando firmeza na tentativa de controlo dos elementos mais perturbadores. Ao longo do ano vieram a constatar que alguns dos problemas diagnosticados se prendiam com causas sociais mais profundas e envolveram esforços junto dos órgãos competentes (Conselho Executivo e Conselho de Turma) para a sensibilização de outros professores para os problemas detectados. Foi, aliás na sequência destes esforços que o núcleo se envolveu na promoção das já referidas actividades no âmbito da prevenção e luta contra a toxicodependência.

A nível de actividades lectivas, as professoras desenvolveram um trabalho de coordenação que foi levado a cabo com adequação. Procuraram ainda prestar apoio tutorial a um grupo de alunos, uma vez por semana, apesar das dificuldades sentidas em articular disponibilidades de horário.

A turma parece ter aderido bem ao trabalho proposto pelas professoras tendo-se revelado progressivamente mais envolvida nas actividades propostas, sobretudo durante as actividades lectivas.

2.2. Professora Estagiária: ES

Dimensão pessoal, social, ética e deontológica

A professora demonstrou entender-se como elemento de uma comunidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática, procurando fomentar nos alunos valores sociais e humanos, abertura ao outro e respeito pela individualidade e valores culturais, seleccionando conteúdos que permitissem um tratamento mais aprofundado destes aspectos. Procurou igualmente orientar os alunos em métodos de trabalho, com vista a uma rentabilização dos seus esforços.

Veio, progressivamente a demonstrar sentido de responsabilidade, pontualidade, disponibilidade e uma actuação de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão, embora diga ter pouco gosto pela mesma. Isso não obstou, porém, a que se empenhasse no trabalho, aspecto que se revelou mais notório a partir do segundo período, após uma fase inicial de adaptação. Veio igualmente a demonstrar interesse por questões que se traduzissem na sua constante profissionalização, questionando-se e empenhando-se na busca de soluções para os problemas com que deparava.

Revela algum sentido crítico face às situações e questões levantadas pelo exercício da profissão, bem como capacidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por si e pelas colegas, tendo progressivamente superado alguma instabilidade emocional que revelava no início, parecendo agora mais segura e capaz de reflectir sobre as suas práticas e aberta perante a crítica. Demonstrou bom relacionamento com os elementos do núcleo, e capacidade de trabalho em grupo, particularmente com a colega com quem partilhava a turma.

Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Domínio dos saberes

Domina, de forma articulada, os saberes nas áreas pedagógico-didáctica e da especialidade e correcção e adequação no uso da língua Inglesa nos registos oral e escrito com um discurso instrucional geralmente correcto e adequado. Procurou complementar os seus conhecimentos sobre as regras do sistema educativo e de gestão e administração da escola, adquiridos na formação anterior ao ano de estágio com a análise dos instrumentos específicos da escola (critérios gerais de avaliação e aqueles que são específicos da disciplina de inglês, tendo participado na discussão sobre os mesmos no seio do grupo disciplina), bem como dos currículos em vigor e os programas das disciplinas que lecciona.

Conceptualização da acção pedagógico-didáctica

Organizou acções pedagógico-didácticas curriculares e extra-curriculares, planificando-as com a devida antecedência, de forma equilibrada e articulada com os diferentes projectos (educativo, curricular de escola e de turma), definindo as finalidades das mesmas, identificando as competências transversais e específicas a desenvolver.

Procurou diversificar as estratégias utilizadas, e adequá-las às características dos seus alunos, visando aprendizagens significativas e promotoras da realização pessoal de cada aluno, tendo em conta perfis individuais e de aprendizagem e utilizando, geralmente adequação, algumas tecnologias da comunicação.

Concebeu intencionalmente, em conjunto com a(s) colega(s), actividades destinadas ao diagnóstico de situação problemáticas (de aprendizagem e de vivências dos alunos), seleccionando materiais adequados a essas finalidades e procurando diferenciar as actividades de acordo com as características de uma turma heterogénea em termos de competências e perfis de aprendizagem. Concebeu modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de remediação diversificados e adequados às finalidades definidas para as acções didácticas, entendendo a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e articula geralmente com coerência todos os elementos que integra na planificação das acções pedagógicas.

Nesta área, e tendo em conta as sugestões que lhe foram feitas, procurou progressivamente, adequar as estratégias às necessidades e perfis de aprendizagem dos alunos, embora esse aspecto se tenha revelado difícil, particularmente no caso de uma aluna que evidenciava dificuldades particularmente acentuadas nesta área.

As duas professoras procuraram ainda incrementar a implementação de acções que visassem o trabalho autónomo dos alunos, nomeadamente através do desenvolvimento de projectos, quer na sala de aula, quer a incluir nos *portfolios* individuais dos alunos, aos quais a turma aderiu com dificuldade e frequentemente longe das expectativas e investimento das professoras.

Execução da acção pedagógico-didáctica

A professora concretizou, de uma forma geralmente coerente e equilibrada, a planificação das acções pedagógico-didácticas tendo em conta a gestão do tempo e espaço pedagógicos e a gestão das interacções, lidando com alguma flexibilidade situações imprevistas e gerindo as estratégias e/ou actividades em como os conteúdos de acordo com as situações concretas de aprendizagem. Gradualmente, começou a gerir, de uma forma mais adequada, os processos individuais de aprendizagem, participando na gestão dos percursos de formação de cada aluno (através, concretamente, do *portfolio* individual de cada aluno e de trabalho extra-curricular – aulas de apoio). Procurou também gerir situações de aprendizagem colectiva, de acordo com o conhecimento das características dos alunos e o seu próprio processo de crescimento como professora. Em trabalho articulado com a colega Ana Luísa Oliveira, procedeu a uma avaliação sistemática, criteriosa e preocupada das aprendizagens dos alunos com fins formativos e sumativos, utilizando os modos e instrumentos previamente planificados.

O seu discurso revelou-se correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos e a formulação de questões e as instruções tornaram-se mais claras; a professora melhorou também a sua postura em termos de movimentação e projecção de voz e utiliza agora recursos e equipamentos de uma forma geralmente adequada. De acordo com as sugestões apresentadas, trabalhou para melhorar a articulação entre as acções pedagógico-didácticas planificadas e a sua execução, mostrando-se mais à-vontade na sua concretização.

Avaliação da prática pedagógico-didáctica

A professora demonstrou capacidade de avaliar de forma sistemática as acções pedagógico-didácticas que promoveu, numa perspectiva de constante reformulação/reconstrução, recorrendo, para isso, aos instrumentos considerados necessários – estas avaliações, que foram feitas em termos de auto e hetero-avaliação para cada aula, constam do *portfolio* individual da professora e a análise contempla as opções metodológicas, a execução e eventuais actividades de reformulação/remediação julgadas pertinentes. A professora demonstrou, progressivamente, maior receptividade à crítica e utilizou as sugestões que lhe foram dadas para melhorar as suas práticas.

Dimensão de Integração e Participação no Sistema Educativo, na Escola e na Comunidade

Demonstrou ter uma perspectiva relativamente abrangente da sua profissionalidade, reconhecendo-se como elemento crítico e activo de um sistema, de uma escola e de uma comunidade e participar em grupos envolvidos na construção, de instrumentos e critérios de avaliação, revelando estar integrada nos mesmos e procurando desempenhar as tarefas que lhe cabem. Procedeu ainda a uma adequada gestão do *currículum* integrando saberes e práticas sociais da comunidade e conferindo-lhe relevância educativa, procurando seleccionar conteúdos e planificar acções que ajudem a diagnosticar situações problemáticas e delas retirar elementos para uma eventual actuação a nível do encaminhamento das mesmas para os órgãos de acompanhamento adequados. Colaborou com os intervenientes no processo educativo, favorecendo e promovendo relações de respeito mútuo e cooperação e valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural.

Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Manteve uma postura de reflexão em relação a alguns aspectos relacionados com a sua prática, demonstrando uma postura consciente, responsável e interessada, mas não se revendo na profissão e não a encarando como uma vivência para o futuro, o que, de certa forma limita a visão deste processo de formação como um projecto contínuo e um abrir de portas. Reconhece-se e louva-se, no entanto, a frontalidade com que o assumiu e a forma empenhada como continuou a

trabalhar neste processo de estágio, procurando seguir as sugestões que lhe eram feitas, tendo desenvolvido o seu percurso de formação a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e das de outras profissionais (cf. referências anteriores ao projecto de Investigação sobre *Intercompreensão* que englobou uma fase de formação e uma outra de implementação de um projecto de investigação-acção).

Demonstrou ainda valorizar a partilha de conhecimentos e experiências, tendo vindo a assumir, gradualmente, o trabalho em equipa, como instrumento de operacionalização do seu desenvolvimento, integrando-se bem nas equipas de trabalho em que se enquadra.

As orientadoras avaliam o trabalho da professora em BOM e propõem a classificação de:

A Orientadora da Universidade: 15 valores _____

A Orientadora da Escola: 15 valores _____

2.3 Professora Estagiária: AL

A professora demonstrou entende-se como elemento de uma comunidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática, procurando fomentar nos alunos valores sociais e humanos, abertura ao outro e respeito pela individualidade e valores culturais, seleccionando conteúdos que permitam um tratamento mais aprofundado destes aspectos. Procurou igualmente orientar os alunos em métodos de trabalho, com vista a uma rentabilização dos seus esforços e demonstrou sentido de responsabilidade, pontualidade e disponibilidade e actua de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e demonstrando gosto pela mesma. Além disso, demonstra interesse por questões que se traduzam na sua constante profissionalização, questionando-se e empenhando-se na investigação pedagógica, como se verifica pela entrega com que se envolveu no projecto de investigação orientado pela professora Ana Sofia Pinho, referido na introdução. Revelou igualmente sentido crítico face às situações e questões levantadas pelo exercício da profissão, bem como capacidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por si e pelas colegas e manifestou equilíbrio emocional, capacidade relacional com os diferentes elementos da comunidade escolar e boa capacidade de trabalho em grupo no núcleo de estágio, mostrando-se receptiva à crítica e sabendo retirar dela elementos para melhorar as suas práticas.

Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Domínio dos saberes

A professora domina, de forma articulada, os saberes nas áreas pedagógico-didáctica e da especialidade,

e mostrou-se capaz de mobilizar com rigor outros que se revelem pertinentes em determinados contextos de actuação. Revelou ainda correcção e adequação no uso da língua Inglesa nos registos oral e escrito com um discurso instrucional correcto e adequado, tendo este aspecto melhorado em relação à primeira fase do processo, através do controlo em situações de tensão, o que lhe permitiu uma mobilização mais correcta do discurso.

Actualizou os seus conhecimentos sobre as regras do sistema educativo e de gestão e administração da escola, adquiridos na formação anterior ao ano de estágio com a análise dos instrumentos específicos da escola (projecto educativo, critérios gerais de avaliação e aqueles que são específicos da disciplina de inglês, tendo participado na discussão sobre os mesmos no seio do grupo disciplina), bem como dos currículos em vigor e os programas das disciplinas que lecciona. Alargou ainda o seu repertório estratégico através da investigação e da experimentação, bem como da análise e reflexão sobre opções de outros membros do grupo, tendo-se tornado progressivamente autónoma em todas as fases da acção pedagógica.

Conceptualização da acção pedagógico-didáctica

Organizou acções pedagógico-didácticas curriculares e extra-curriculares, planificando-as com a devida antecedência, de forma equilibrada, rigorosa e articulada com os diferentes projectos (educativo, curricular de escola e de turma), definindo as finalidades das mesmas, identificando as competências transversais e específicas a desenvolver. Concebeu igualmente estratégias diversificadas e diferenciadas, conducentes a aprendizagens significativas e promotoras da realização pessoal de cada aluno, tendo em conta perfis individuais e de aprendizagem e utilizou com adequação algumas tecnologias da comunicação.

Concebeu intencionalmente actividades dirigidas à realização de trabalho autónomo, responsável e colaborativo mas, sobretudo, destinadas ao diagnóstico de situação problemáticas (de aprendizagem e de vivências dos alunos), seleccionando materiais adequados a essas finalidades, demonstrando sensibilidade às situações e interesses dos alunos. Diferenciou as actividades de acordo com as características de uma turma heterogénea em termos de competências e perfis de aprendizagem. Previu e planificou modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de remediação diversificados e adequados às finalidades definidas para as acções didácticas, entendendo a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e articula geralmente com coerência todos os elementos que integra na planificação das acções pedagógicas.

Tende em conta as características da turma, procurou informar-se sobre estratégias específicas para turmas heterogéneas e pôs em prática actividades de oralidade que monitorizou através de instrumentos elaborados para o efeito.

Execução da acção pedagógico-didáctica

A professora demonstrou ser capaz de concretizar, de uma forma coerente e muito equilibrada, a planificação das acções pedagógico-didácticas tendo em conta a gestão do tempo e espaço pedagógicos e a gestão das interacções, lidando com flexibilidade com situações imprevistas e gerindo as estratégias e/ou actividades bem como os conteúdos de acordo com as situações concretas de aprendizagem. Desenvolveu capacidades de gestão cada vez mais adequada dos processos individuais de aprendizagem, participando na gestão dos percursos de formação de cada aluno (através, concretamente, do *portfolio* individual de cada aluno e de trabalho extra-curricular – aulas de apoio) e gere com adequação e desenvoltura as situações de aprendizagem colectiva.

Avaliou de uma forma sistemática, criteriosa e preocupada as aprendizagens dos alunos com fins formativos e sumativos, utilizando os modos e instrumentos previamente planificados.

Revela um discurso correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos, formulando questões e dando instruções claras e assume uma postura geralmente favorável a que se estabeleça uma comunicação isenta de ruídos; utiliza recursos e equipamentos de uma forma adequada e diversificou as estratégias de leccionação de conteúdos gramaticais, tendo escolhido esse aspecto para objecto de trabalho no projecto de investigação-acção.

D. Avaliação da prática pedagógico-didáctica

Procedeu à avaliação, de forma sistemática e extremamente criteriosa das acções pedagógico-didácticas que promoveu, numa perspectiva de constante reformulação/reconstrução, recorrendo, para isso, aos instrumentos considerados necessários – estas avaliações, que foram feitas em termos de auto e hetero avaliação para cada aula, constam do *portfolio* individual da professora. A análise contempla as opções metodológicas, a execução e eventuais actividades de reformulação/remediação julgadas pertinentes.

Dimensão de Integração e Participação no Sistema Educativo, na Escola e na Comunidade

A professora demonstrou ter uma perspectiva abrangente da sua profissionalidade, reconhecendo-se como elemento crítico e activo de um sistema, de uma escola e de uma comunidade e participando activamente em grupos envolvidos na construção de instrumentos e critérios de avaliação, revelando estar bem integrada nos mesmos e procurando desempenhar responsabilmente as tarefas que lhe cabem. Geriu o *curriculum* integrando saberes e práticas sociais da comunidade e conferindo-lhe relevância educativa, procurando seleccionar conteúdos e

planificar acções que ajudassem a diagnosticar situações problemáticas e delas retirar elementos para uma eventual actuação a nível do encaminhamento das mesmas para os órgãos de acompanhamento adequados. Colaborou com os intervenientes no processo educativo, favorecendo e promovendo relações de respeito mútuo e cooperação e valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural.

Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Encarou o trabalho desenvolvido como parte de uma formação permanente e manteve uma postura de constante reflexão em relação a todos os aspectos relacionados com a sua prática, demonstrando uma postura consciente, responsável e interessada, que oferece garantias de rigor e constante actualização na sua prática futura. Desenvolveu o seu percurso de formação a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e das de outras profissionais, integrando os saberes, estando envolvida, como se referiu inicial num projecto de Investigação sobre *Intercompreensão* que englobou uma fase de formação e uma outra de implementação de um projecto de investigação-acção, bem como a sua apresentação na Semana da Prática Pedagógica e divulgação junto do Departamento Curricular da escola. Valorizou a partilha de conhecimentos e experiências, assumindo o trabalho em equipa como instrumento de operacionalização do seu desenvolvimento, integrando-se bem nas equipas de trabalho em que se enquadra.

As orientadoras avaliam o trabalho da professora em MUITO BOM e propõem a classificação de:

A Orientadora da Universidade: 16,5 valores _____

A Orientadora da Escola: 17 valores _____

3. Professoras estagiárias CL e JO

As professoras partilhavam uma turma de 10º ano de Mecânica, que apresentava características muito particulares. Trata-se de alunos que demonstram, na sua grande maioria, áreas de grande carência quer a nível de compreensão de texto, quer de verificação do funcionamento do sistema linguístico, situação que se agrava quando se trata de produzir texto escrito. A turma revela ainda grande tendência para mobilizar exclusivamente a Língua Materna na aula de Inglês e os alunos insistem em que era essa a prática nas suas aulas até ao 9º ano. No sentido de obviar a esta situação e numa tentativa de não dar continuidade a uma prática que em nada beneficiava o estreitar de contacto entre estes alunos e a Língua leccionada, as professoras forneceram-lhes, a um ritmo suficientemente lento, uma gama lexical que lhes permitiria utilizar a língua em estudo a um nível praticamente básico. Porém, apesar do baixo nível de exigência e do ritmo lento das actividades, a generalidade dos alunos pareceu demonstrar pouca vontade para se familiarizar com a Língua Inglesa. De facto, demonstraram pouca apetência para a utilização da Língua estrangeira e alguma displicência perante as dificuldades. O recurso à Língua Materna foi constante, tendo sido praticamente infrutíferos os esforços desenvolvidos até à data.

Foi notório o esforço das professoras, a sua luta e algum desalento perante o insistir em hábitos enraizados, por parte dos alunos. Foi também notório o seu crescente desencanto ao ver goradas expectativas que foram tecendo em relação à possibilidade de conseguir que os alunos superassem as suas dificuldades. Apesar disso, continuaram a procurar estratégias para cativar os alunos e ajudá-los a familiarizarem-se com a Língua Inglesa, superando os bloqueios que foram criando ao longo do seu percurso de aprendizagem desta língua.

3.1. Professora Estagiária: CL

Dimensão Pessoal, social, ética e deontológica

A professora mostrou entender-se como elemento de uma comunidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática, procurando fomentar nos alunos valores sociais e humanos, abertura ao outro e respeito pela individualidade e valores culturais,

seleccionando conteúdos que permitam um tratamento mais aprofundado destes aspectos. Procurou igualmente orientar os alunos em métodos de trabalho, com vista a uma rentabilização dos seus esforços. Demonstrou sentido de responsabilidade, pontualidade, disponibilidade e actuou de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão, demonstrando gosto pela mesma e por questões que se traduzem na sua constante profissionalização, questionando-se e empenhando-se na investigação pedagógica, como se verifica pela entrega com que se envolveu no projecto de investigação orientado pela professora Ana Sofia Pinho, referido na introdução. Revelou ainda sentido crítico face às situações e questões levantadas pelo exercício da profissão, bem como capacidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por si e pelas colegas, manifestando equilíbrio emocional. Procurou igualmente desenvolver a sua vertente reflexiva e controlar os aspectos emotivos que toldassem a sua capacidade de análise, embora fosse evidente o cansaço final. Demonstrou capacidade de se relacionar com os diferentes elementos da comunidade escolar e capacidade de trabalho em grupo no núcleo de estágio, mostrando-se receptiva à crítica e sabendo retirar dela elementos para melhorar as suas práticas.

Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Domínio dos saberes

Demonstrou dominar, de forma articulada, os saberes nas áreas pedagógico-didáctica e da especialidade, e ser capaz de mobilizar outros que se revelaram pertinentes em determinados contextos de actuação. Revelou geralmente correcção e adequação no uso da língua Inglesa nos registos oral e escrito com um discurso instrucional geralmente correcto e adequado. Procurou prontamente complementar os seus conhecimentos sobre as regras do sistema educativo e de gestão e administração da escola, adquiridos na formação anterior ao ano de estágio com a análise dos instrumentos específicos da escola (projecto educativo, critérios gerais de avaliação e aqueles que são específicos da disciplina de inglês, tendo participado na discussão sobre os mesmos no seio do grupo disciplina), bem como dos currículos em vigor e os programas das disciplinas que lecciona e ainda alargar um pouco o seu repertório estratégico.

Conceptualização da acção pedagógico-didáctica

Organizou e dinamizou com entusiasmo acções pedagógico-didácticas curriculares e extra-curriculares, planificando-as com a devida antecedência, de forma equilibrada e articulada com os diferentes projectos (educativo, curricular de escola e de turma), definindo as finalidades das mesmas, identificando as competências transversais e específicas a desenvolver. Concebe estratégias diversificadas e diferenciadas, conducentes a aprendizagens significativas e promotoras da realização pessoal de cada aluno, tendo em conta perfis individuais e de aprendizagem de uma turma com as características atrás definidas, utilizando com adequação algumas tecnologias da comunicação.

A professora demonstrou competência para conceber intencionalmente actividades dirigidas à realização de trabalho autónomo, responsável e colaborativo (dentro das limitações impostas pela competência linguística e comunicativa destes alunos) mas, sobretudo, destinadas ao diagnóstico de situação problemáticas, sobretudo de aprendizagem, seleccionando materiais adequados a essas finalidades. Procurou ainda diferenciar as actividades de acordo com as características de uma turma heterogénea em termos de competências e perfis de aprendizagem e adequar o seu discurso ao nível de competência dos alunos, procurando, modelar as suas intervenções em LM e apelar à mobilização da LE. Previu planificou modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de remediação geralmente diversificados e adequados às finalidades definidas para as acções didácticas, entendendo a avaliação (própria e das colegas) como um elemento regulador e promotor da qualidade do processo de ensino/aprendizagem e articula geralmente com coerência todos os elementos que integra na planificação das acções pedagógicas. A professora tentou igualmente modalizar o seu tom de voz e a postura em sala de aula.

Execução da acção pedagógico-didáctica

A professora concretizou, frequentemente, de uma forma coerente e equilibrada, a planificação das acções pedagógico-didácticas tendo em conta a gestão do tempo e espaço pedagógicos e a gestão das interacções, lidando com flexibilidade com situações imprevistas e gerindo as estratégias e/ou actividades em como os conteúdos de acordo com as situações concretas de aprendizagem. Procedeu, gradualmente à gestão cada vez mais adequada dos processos individuais de aprendizagem, participando na gestão dos percursos de formação de cada aluno (através, concretamente, do *portfolio* individual de cada aluno e de trabalho extra-curricular – aulas de apoio). A gestão de situações de aprendizagem colectiva não se mostrou fácil nesta turma mas a professora procurou fazer-lhe face, o que tem conseguido, geralmente com adequação crescente de acordo com o conhecimento das características dos alunos e o seu próprio processo de crescimento como professora. Procedeu à avaliação de uma forma sistemática, criteriosa e preocupada as aprendizagens dos alunos com fins formativos e sumativos, utilizando os modos e instrumentos previamente planificados.

O seu discurso revelou-se geralmente correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos demonstrando a professora capacidade de formular questões de forma adequada, dar instruções claras e assumir uma postura geralmente favorável a uma comunicação isenta de ruídos; utiliza recursos e equipamentos de uma forma adequada.

Avaliação da prática pedagógico-didáctica

Avaliou de forma sistemática as acções pedagógico-didácticas que promoveu, numa perspectiva de constante reformulação/reconstrução, recorrendo, para isso, aos instrumentos considerados necessários – estas avaliações, que foram feitas em termos de auto e hetero avaliação para cada aula, constam do *portfolio* individual da professora. A análise contempla as opções metodológicas, a execução e eventuais actividades de reformulação/remediação julgadas pertinentes.

Dimensão de Integração e Participação no Sistema Educativo, na Escola e na Comunidade

Demonstrou uma perspectiva abrangente da sua profissionalidade, reconhecendo-se como elemento crítico e activo de um sistema, de uma escola e de uma comunidade e participa activamente em grupos envolvidos na construção, neste momento, de instrumentos e critérios de avaliação, revelando estar bem integrada nos mesmos e procurando desempenhar responsabilmente e com entusiasmo as tarefas que lhe cabem. Geriu o *currículo* integrando saberes e práticas sociais da comunidade e conferindo-lhe relevância educativa, procurando seleccionar conteúdos e planificar acções que ajudem a diagnosticar situações problemáticas e delas retirar elementos para uma eventual actuação a nível do encaminhamento das mesmas para os órgãos de acompanhamento adequados. Colaborou com os intervenientes no processo educativo, favorecendo e promovendo relações de respeito mútuo e cooperação e valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural.

Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

A professora demonstrou entender o trabalho desenvolvido como parte de uma formação permanente e mantém uma postura de constante reflexão em relação a todos os aspectos relacionados com a sua prática, demonstrando uma postura consciente, responsável e interessada. Desenvolveu o seu percurso de formação a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e das de outras profissionais, integrando os saberes, estando envolvida, como se referiu inicial num projecto de Investigação sobre *Intercompreensão* que engloba uma fase de formação e uma outra de implementação de um projecto de investigação-acção. Valorizou a partilha de conhecimentos e experiências, assumindo o trabalho em equipa, sobretudo com a colega com quem partilhava a turma, como instrumento de operacionalização do seu desenvolvimento, integrando-se bem nas equipas de trabalho em que se enquadra.

As orientadoras avaliam o trabalho da professora em BOM e propõem a classificação de:

A Orientadora da Universidade: 16 valores _____

A Orientadora da Escola: 16 valores _____

3.2 Professora Estagiária: JO

Dimensão Pessoal, social, ética e deontológica

A professora revelou entender-se como elemento de uma comunidade comprometida com a construção de uma sociedade justa e democrática, procurando fomentar nos alunos valores sociais e humanos, abertura ao outro e respeito pela individualidade e valores culturais, seleccionando conteúdos que permitam um tratamento mais aprofundado destes aspectos. Procurou igualmente orientar os alunos em métodos de trabalho, com vista a uma rentabilização dos seus esforços e demonstrou sentido de responsabilidade, pontualidade, disponibilidade e actuou de acordo com princípios e valores éticos e deontológicos da profissão e demonstrando gosto pela mesma.

Demonstrou igualmente interesse por questões que se traduziram na sua constante profissionalização, questionando-se e empenhando-se na investigação pedagógica, como se verificou pela entrega com que se envolveu no projecto de investigação orientado pela professora Ana Sofia Pinho, referido na introdução.

A professora revelou sentido crítico face às situações e questões levantadas pelo exercício da profissão, bem como capacidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido por si e pelas colegas, manifestando equilíbrio emocional e serenidade perante situações de tensão, capacidade relacional com os diferentes elementos da comunidade escolar e boa capacidade de trabalho em grupo no núcleo de estágio, sobretudo com a colega com quem partilhava a turma, mostrando-se receptiva à crítica e sabendo retirar dela elementos para melhorar as suas práticas. Revelou igualmente uma boa capacidade de superação de situações de eventual desânimo perante práticas mesmas conseguidas e vontade de experimentar novas soluções.

Domínio dos saberes

Revelou dominar, de forma articulada, os saberes nas áreas pedagógico-didáctica e da especialidade, e ser capaz de mobilizar outros que se revelaram pertinentes em determinados contextos de actuação. Revelou ainda correcção e adequação no uso da língua Inglesa nos registos oral e escrito com um discurso instrucional geralmente correcto e adequado. Demonstrou ter investigado para alargar o seu repertório estratégico e melhorar as suas práticas. Procurou rapidamente complementar os seus conhecimentos sobre as regras do sistema educativo e de gestão e administração da escola, adquiridos na formação anterior ao ano de estágio com a análise dos instrumentos específicos da escola (projecto educativo, critérios gerais de avaliação e aqueles que são específicos da disciplina de inglês, tendo participado na discussão sobre os mesmos no seio do grupo disciplina), bem como dos currículos em vigor e os programas das disciplinas que lecciona.

Conceptualização da acção pedagógico-didáctica

Organizou e dinamizou com entusiasmo acções pedagógico-didácticas curriculares e extra-curriculares, planificando-as com a devida antecedência, de forma equilibrada e articulada com os diferentes projectos (educativo, curricular de escola e de turma), definindo as finalidades das mesmas, identificando as competências transversais e específicas a desenvolver.

Concebeu algumas estratégias diversificadas e diferenciadas, conducentes a aprendizagens significativas e promotoras da realização pessoal de cada aluno, tendo em conta perfis individuais e de aprendizagem e utiliza com adequação algumas tecnologias da comunicação.

Concebeu ainda, intencionalmente, actividades dirigidas à realização de trabalho autónomo, responsável e colaborativo (dentro das limitações impostas pela competência linguística e comunicativa destes alunos) mas, sobretudo, destinadas ao diagnóstico de situação problemáticas (de aprendizagem e de vivências dos alunos), seleccionando materiais adequados a essas finalidades. Procurou diferenciar as actividades de acordo com as características de uma turma heterogénea em termos de competências e perfis de aprendizagem e adequar o seu discurso ao nível de competência dos alunos, procurando, modelar as suas intervenções em LM e apelar à mobilização da LE. Previu e planificou modos e instrumentos de avaliação das aprendizagens e de remediação diversificados e adequados às finalidades definidas para as acções didácticas, entendendo a avaliação (própria e das colegas) como um elemento regulador e promotor da

qualidade do processo de ensino/aprendizagem e articula geralmente com coerência todos os elementos que integra na planificação das acções pedagógicas.

Execução da acção pedagógico-didáctica

Concretizou frequentemente, de uma forma coerente e equilibrada, a planificação das acções pedagógico-didácticas tendo em conta a gestão do tempo e espaço pedagógicos e a gestão das interações, lidando com flexibilidade com situações imprevistas e gerindo as estratégias e/ou actividades em como os conteúdos de acordo com as situações concretas de aprendizagem. Procedeu à gestão cada vez mais adequada dos processos individuais de aprendizagem, participando na gestão dos percursos de formação de cada aluno (através, concretamente, do *portfolio* individual de cada aluno e de trabalho extra-curricular – aulas de apoio) e de situações de aprendizagem colectiva com adequação crescente, tendo em atenção as características dos alunos e o seu próprio processo de crescimento como professora.

Avaliou de uma forma sistemática, criteriosa e preocupada as aprendizagens dos alunos com fins formativos e sumativos, utilizando os modos e instrumentos previamente planificados.

O seu discurso revelou-se correcto e adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos, formulando questões e dando instruções claras e assumindo uma postura favorável a que se estabeleça uma comunicação isenta de ruídos; melhorou a sua técnica de questionário e utilizou recursos e equipamentos de uma forma adequada

Avaliação da prática pedagógico-didáctica

Avaliou de forma sistemática e extremamente criteriosa as acções pedagógico-didácticas que promove numa perspectiva de constante reformulação/reconstrução, recorrendo, para isso, aos instrumentos considerados necessários – estas avaliações, que são feitas em termos de auto e hetero-avaliação para cada aula, constam do *portfolio* individual da professora. A análise contempla as opções metodológicas, a execução e eventuais actividades de reformulação/remediação julgadas pertinentes.

Dimensão de Integração e Participação no Sistema Educativo, na Escola e na Comunidade

Revelou ter uma perspectiva abrangente da sua profissionalidade, reconhecendo-se como elemento crítico e activo de um sistema, de uma escola e de uma comunidade e participa activamente em grupos envolvidos na construção, neste momento, de instrumentos e critérios de avaliação, revelando estar bem integrada nos mesmos e procurando desempenhar responsabilmente e com entusiasmo as tarefas que lhe cabem.

Geriu o *currículum* integrando saberes e práticas sociais da comunidade e conferindo-lhe relevância educativa, procurando seleccionar conteúdos e planificar acções que ajudem a diagnosticar situações problemáticas e delas retirar elementos para uma eventual actuação a nível do encaminhamento das mesmas para os órgãos de acompanhamento adequados. Colaborou com os intervenientes no processo educativo, favorecendo e promovendo relações de respeito mútuo e cooperação e valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural.

Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

Revelou entender o trabalho desenvolvido como parte de uma formação permanente e mantém uma postura de constante reflexão em relação a todos os aspectos relacionados com a sua prática, demonstrando uma postura consciente, responsável e interessada. Desenvolveu o seu percurso de formação a partir da reflexão sobre as suas próprias práticas e das de outras profissionais, integrando os saberes, estando envolvida, como se referiu inicial num projecto de Investigação sobre *Intercompreeensão* que engloba uma fase de formação e uma outra de implementação de um projecto de investigação-acção.

Demonstrou valorizar a partilha de conhecimentos e experiências, assumindo o trabalho em equipa como instrumento de operacionalização do seu desenvolvimento, integrando-se bem nas equipas de trabalho em que se enquadra.

As orientadoras avaliam o trabalho da professora em MUITO BOM e propõem a classificação de:

A Orientadora da Universidade: 16,5 valores _____

A Orientadora da Escola: 16,5 valores _____

ANEXOS C

Momento de *Distanciamento*

Anexo C – 1

Entrevista 2

1.0.	Guião da entrevista.....	561
1.1.	Entrevista AL	565
1.2.	Entrevista CL	601
1.3.	Entrevista ES	629
1.4.	Entrevista JO	651

4.0. Guião da entrevista

Este guia é constituído por questões indutoras de narrativas e respectivos eixos temáticos, de modo a permitir a liberdade de exposição por parte dos sujeitos entrevistados. Destacam-se, ainda, neste guia os momentos-chave da entrevista.

Fase 1 – Iniciação

- Explicação do contexto da investigação
- Pedido de autorização para gravar a entrevista
- Clarificação acerca da estrutura da entrevista (descrição das várias fases – múltiplas narrativas)
- Explicação para a *tomada de notas* (Durante a narração tomarei notas acerca de aspectos que gostaria de ver clarificados ou desenvolvidos, para não interromper a sua narração).

Fase 2 – Narrações e Questionamentos

- Entrega dos enunciados para as narrativas ('estímulos para a narração' ou tópicos iniciais)
- Escuta das narrações (eventuais perguntas narrativas) e fases intercaladas de questionamento

Fase 3 – Fases de Questionamento

- Recurso ao *Bloco de Notas*
- Retoma de aspectos pouco esclarecidos e clarificados
- Procura de esclarecimentos, aprofundamentos ou detalhes
- Estimulo a novas sequências narrativas

Fase 4 – Conversa conclusiva

No final, perguntar se foram **esquecidos aspectos importantes**.

EX: *"Cobrimos uma série de assuntos, há mais alguma coisa que considere importante referir?"*

Avaliação da Entrevista

Perguntar **opinião** acerca do **decorrer** da **entrevista**.

Enunciados para as Narrativas:

- Narrativa sobre o percurso de vida até ao estágio:

Gostaria de conhecê-la melhor como pessoa e de compreender o seu percurso de vida até ao ano de estágio. Fale-me um pouco de si e de quem é.

- Narrativa sobre o estágio:

Conte-me como foi o ano de estágio. Fale-me acerca das suas expectativas, dos seus receios, dificuldades, momentos marcantes, das suas aprendizagens, ...

- Narrativa sobre a biografia linguística:

Conte-me um pouco acerca das suas experiências comunicativas, dos contactos que teve com línguas e culturas, de viagens que tenha feito, das línguas que fala e/ou aprendeu, ...

Passagens desencadeadoras das narrativas:

AL

- Relato de vida até ao estágio:

“Não só já não me recordava de muito do que lá havia registado, como também acabei por concluir que em muitos aspectos já não me sentia identificada com a “pessoa” que os escreveu.” (D, 10/10/2002).

- Relato sobre o ano de estágio:

“Assim, em Setembro de 2002, cheguei à escola preparada para enfrentar o desafio que me havia sido lançado e pôr em prática as teorias desenvolvidas [...]” (RI, Set.2003)

- Biografia linguística:

“[Em Nova Iorque], [...] no elevador que eu utilizei para chegar ao topo de uma das torres pude identificar pessoas vindas de países diferentes (tais como portugueses, espanhóis e italianos), as quais reconheci pela língua que falavam, e também de religiões diversificadas [...]” (D, 04/11/2001).

CL

- Relato de vida até ao estágio:

“Olhando para aquilo que fiz até agora, sinto que cresci. Cresci enquanto pessoa e enquanto professora. Só tenho pena de ser tão escasso o tempo que passamos com este género de assuntos. [...] É como um diário, mesmo este diário, que eu nunca poderei dizer que está completo, pois ficará sempre uma infinidade de coisas por dizer.” (D, 04/01/2002)

- Relato sobre o ano de estágio:

“Começou o estágio! Após quatro longos anos de teoria, chegou finalmente o momento de meter mãos à obra. É óbvio que, bem como as minhas colegas, quero dar o meu melhor. Contudo, devo confessar que tenho sentido um friozinho a atravessar a espinha que quase me congela... Tudo isto são desabafos que caracterizam um pouco da perplexidade que caracteriza o meu estado de espírito neste momento.” (D, 06/09/2002)

- Biografia linguística:

“[...] considero poder classificar-me como uma comunicadora bastante boa. Embora não tenha tido muitas oportunidades de o fazer, sempre que surge a oportunidade de participar numa situação deste género não sinto qualquer tipo de constrangimento, mas, muito pelo contrário, gosto de conhecer pessoas novas [...]” (D, 26/02/2003).

ES

- Relato de vida até ao estágio:

“Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar...” Como chega aqui? Quem é a ES?

- Relato sobre o ano de estágio:

“Tenho dado comigo a pensar constantemente no amanhã e no meu futuro como professora. Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar, ou mesmo quanto à minha capacidade de ter ideias que agradem aos meus futuros alunos... Em resumo, não sei se virei a ser uma boa professora!” (D, 15/10/2001).

- Biografia linguística:

“[Considero-me] uma falante/comunicadora com predisposição para a aprendizagem/conhecimento de outras línguas e culturas com o objectivo de compreender os outros e a mim mesma.”; “Na verdade, vejo-me, acima de tudo, como uma pessoa que gosta de línguas [...]” (D, 26/02/2003; RI, Set.2003).

JO

- Relato de vida até ao estágio:

“Sempre me considerei e fui considerada pelos professores como uma aluna bem comportada, aplicada, estudiosa, assídua e pontual.” (D, 05/10/2001)

- Relato sobre o ano de estágio:

“Iniciámos hoje aquela que será certamente uma etapa fundamental ao sucesso do desempenho da nossa profissão [o estágio]. [...] Neste momento, as dúvidas surgem como uma amálgama caótica de sentimentos contraditórios que nos proporcionam um misto de alegria e receio, de realização e incerteza. Todavia, na minha mente prevalece sobretudo a enorme vontade de “meter a mão na massa” [...]” (D, 03/09/2002)

- Biografia linguística:

“Nunca questioneei a necessidade de aprender a falar e a escrever português porque, uma vez que é a minha língua materna, tenho de a dominar para poder comunicar correctamente com outros nos mais diversos contextos.” (D, 21/10/2001).

4.1. Entrevista 2 – AL

Transcrição

N.º intervenções: 01-163

Data da realização: 28 de Janeiro de 2004

(01) I bem/ eu vou começar por explicar como a entrevista vai estar organizada e.../ esta entrevista pretende ser o fim do ciclo de colaboração que nós tivemos e... ahm através dela eu também procuro conhecer-te um pouco melhor// a entrevista vai estar então estruturada da seguinte forma// eu vou entregar-te três enunciados/ que são no fundo ahm correspondem às três temáticas que eu proponho para as narrações/ as narrativas que eu peço// tu é que escolhes por onde queres começar/ qual é que preferes e... e o meu papel nesta entrevista é um papel ligeiramente diferente daquele que eu tive na primeira entrevista// portanto/ eu nesta entrevista vou escutar-te sem interrupções/ não te vou interromper ahm para que assim possas falar livremente// e... mas ao longo do teu relato vou tomando algumas notas acerca de coisas que eu posteriormente quero ver mais exploradas ou quero aprofundar mais// esses pedidos de esclarecimento/ ou essas questões que te colocarei mais tarde são colocadas/ após tu acabares cada narrativa// portanto são questionamentos intercalados// após teres escolhido cada narrativa/ eu vou ler um excerto ahm relacionado com a respectiva narrativa/ e esse excerto foi retirado dos dados recolhidos ao longo deste ano e/ e procura ser apenas um ponto de partida para tu começares a falar// ok.? <dá à entrevistada os enunciados das narrativas> podes tomar o tempo que quiseres

(02) AL vou optar por uma perspectiva diacrónica/ porque a minha biografia linguística decorrerá do meu percurso de vida até ao estágio// e tudo isso teve muita influência no estágio// se calhar até para eu me organizar em termos da sequência das coisas será mais fácil/ não sei se será a melhor metodologia/ mas vou optar por essa/ portanto começo por/ talvez o percurso de vida até ao estágio/ e tentarei então dar a conhecer então um bocadinho mais de mim

Narrativa: Percurso de vida até ao estágio

(03) I hm// ora bom/ então o teu percurso de vida <procura o excerto correspondente> este bocadinho que eu vou ler foi retirado do diário/ do teu diário de estágio/ portanto da reflexão que fizeste sobre a primeira entrevista que nós tivemos/ em que estivemos a falar precisamente de aspectos que estavam contemplados no teu diário do quarto ano da licenciatura/ e que diz o seguinte// a propósito precisamente da entrevista e dos aspectos que forma abordados aí <a investigadora lê o texto>

Não só já não me recordava de muito do que lá havia registado, como também acabei por concluir que em muitos aspectos já não me sentia identificada com a “pessoa” que os escreveu. (Diário, Reflexão sobre Entrevista Inicial e Diário 4.º ano, 10/10/2002).

isto serve como um ponto de partida para...

- (04) **AL** sim/ não sei como a partir daí falarei sobre todo o meu percurso de vida/ mas acho que/ mesmo/ lembro-me de/ e acho que falei nisso também na entrevista/ que quando comecei a escrever o diário de bordo para educação em línguas dizia que/ gostava no final de tudo de me rir/ no meu diário de adolescente escrevi ahm muitas coisas e agora rio-me/ profundamente com aquelas coisas/ porque acho completamente disparatadas/ como é que eu pude pensar daquela forma// portanto// o que é que isto pode dizer acerca de mim/ e depois do que aconteceu quando voltei a ler aquilo que escrevi/ e ainda hoje quando leio aquilo que escrevi/ ou vejo aquilo que disse// ahm às vezes// como é que hei-de dizer/ às vezes sinto-me identificada// às vezes NÃO me sinto identificada/ acho que aquela pessoa já mudou/ já não está naquela linha de pensamento/ já não está naquela linha// há outras que até me surpreendo/ que até me surpreendo como é que eu na altura já era tão madura/ ou até já sábio tanto acerca disto e agora até já me passou/ penso que se calhar foi isso que me aconteceu um bocadinho no início do ano/ se calhar na entrevista acabei por não reconhecer/ ou porque estava um pouco insegura ainda/ na altura quando tive educação em línguas/ sobretudo em educação em línguas/ estava muito mais CONVICTA relativamente à intercompreensão e em certos aspectos// depois/ por vários motivos/ sei lá/ por ter em Didáctica (ouvido) outros aspectos/ tive outro tipo de preocupações/ e sobretudo no ano de estágio/ o IMPACTO com a realidade// que é totalmente diferente daquilo que nós estamos à espera/ eu idealizo muito e depois... acho que toda a gente é assim/ depois a realidade ahm surpreende-nos/ e eu não me sentia identificada/ nem sabia como é que havia/ de aplicar aquilo que eu disse na altura/ que eu estava tão convicta/ não sabia/ e eu sentia-me perdida porque aquilo em que eu acreditava/ parecia já não ser/ passível de ser concretizado// porque as minhas turmas não correspondiam àquilo que eu estava à espera/ quando dei conta da heterogeneidade das minhas turmas// apercebi-me que/ como é que eu vou implementar aquilo que eu aprendi? ahm não conseguia minimamente/ até porque não fui capaz de propor estratégias/ relativamente ao meu percurso de vida/ em termos gerais/ porque penso que é aquilo que// ahm o que isto diz de mim é que ahm sou capaz de reflectir sobre aquilo que já fiz/ e sofre aquilo que gostaria de fazer/ acho que sou uma pessoa que vai mudando// não fica muito fixa às suas convicções/ àquilo em que acreditava/ até porque/ ahm e tem graça depois falando com outras colegas/ todos nós temos preconceitos/ todos nós temos ideias pré-concebidas/ ahm e se eu não tivesse alterado isso eu não teria conseguido participar no projecto intercompreensão/ houve muita coisa em que eu tive que trabalhar em termos pessoais/ ahm é inevitável pensar ahm quando eu penso num povo numa// ahm num

conjunto de pessoas/ eu consigo imediatamente atribuir-lhe características// e/ e ANTES mesmo de eu pensar eu já estou a dizer/ ah aquele costuma fazer assim/ costuma fazer assado/ e acho que é uma coisa que é perpetuada até ahm em termos do ensino/ por exemplo/ estou-me a recordar dos meus textos de inglês do 11.º ano ahm e agora/ estou a revê-los/ e estou a tentar fazer o trabalho oposto/ com as pessoas a quem eu dou explicações/ o oposto/ que é/ apresento imagens de/ supostamente dos franceses com um cacete debaixo do braço ahm imagens do inglês a tomar chá// e/ e isto vai-se perpetuando/ o próprio sistema educativo/ os manuais/ vão perpetuado os estereótipos e os preconceitos e// se bem que o objectivo será o contrário/ isto é fazer com que as pessoas tenham um espírito crítico/ a verdade é que se vai perpetuando e... ao longo do meu percurso de vida eu tive que ir desconstruindo tudo isso// portanto// acho que... não sei/ acho que sou uma pessoa que é capaz de mudar/ de não ficar muito apegada a tradições/ gosto sempre de inovar de fazer coisas novas// ahm// e embora fique um bocadinho surpreendida com o facto de já não me identificar com o que fazia/ acho que é um ponto positivo// ou questionar-me por exemplo/ foi o que me aconteceu nessa entrevista// cheguei à entrevista e pensei/ não/ isto já não sou eu// o que é que se passou entretanto/ houve coisas que perdi/ houve coisas que ganhei/ a minha experiência de vida/ o contacto com outras pessoas/ com outras ahm realidades// fez com que eu alterasse completamente a minha maneira de ser e de estar/ eu penso que foi nesse sentido// e acho que para isso contribui/ contribuíram várias coisas/ lá está/ os professor-/ estou a falar até em termos de formação/

(05) I uhm

(06) AL da escola primária/ do básico e do secundário// contribui muito os professores com quem eu lidei/ ahm// o tipo de experiências que tive ahm o tipo de oportunidades que me foram dadas/ ao longo do percurso/ e que se calhar determinaram ahm as minhas escolhas ahm por exemplo/ o facto de eu ter vindo para inglês e não ter ido para francês/ o tipo de postura adoptada pela professora/ as metodologias adoptadas ahm que são completamente diferentes ahm não sei/ o contacto com as outras pessoas/ tudo isso contribuiu/ não sei ahm ///

(07) I conta-me um pouco acerca da tua vida desde a tua infância/ até esse ponto/ a entrada no estágio// um pouco o teu percurso de vida...

(08) AL a AL/ a AL... era uma menina muito aberta/ muito aberta/ muito brincalhona ahm// tinha uma capacidade/ sobretudo na escola primária até ao primeiro ciclo/ que eu acho agora fascinante/ de ser o centro das atenções/ de/ de ser muito alegre e pôr toda a gente bem disposta ahm que foi mudando/ é engraçado/ em termos da sua personalidade foi mudando muito/ acho-me muito mais calma/ isto a idade traz isso não é?/ mas ahm o meu relacionamento com os outros também teve muita influência nisso/ os colegas que tive/ as situações por que passei/ acabaram por me tornar um pouco se calhar mais retraída// ahm eu em criança estabelecia muito mais facialmente contacto com

os outros/ entrava em conversas com desconhecidos// tinha uma capacidade para estabelecer logo uma relação e agora não// como é que eu hei-de dizer/ ahm tornei-me mais cautelosa/ embora seja sempre aberta a novas experiências a novos conhecimentos/ conhecer novas pessoas/ ADORO estabelecer contactos com pessoas de outros países// ahm// o que é que eu posso dizer mais acerca do meu percurso...// não sei se quer que fale em termos de escola+// em que aspectos...

(09) I podes contar-me um pouco mais acerca de como foi o teu percurso escolar/ expectativas que tinhas/ momentos marcantes...

(10) AL em relação à minha profissão e assim+

(11) I sim/ em relação à tua vida em geral...

(12) AL ahm fui sempre muito ambiciosa/ acho que/ e muito determinada/ eu já de pequenina que queria ser professora por exemplo <sorri>/ português era a minha língua de eleição/ a minha língua materna/ que não iria largar nunca// ahm queria sempre prosseguir estudos ahm e então ahm nunca deixei de seguir o meus objectivos/ tive experiências marcantes nomeadamente ao nível das línguas/ e como já referi/ que me fez oscilar muito por exemplo entre o inglês e o francês/ eram as minhas línguas de eleição/ para além do português/ que foram principalmente marcadas/ pelas PROFESSORAS/ devo dizer/ pelas professoras/ pelo TIPO de trabalho que desenvolviam nas aulas/ notava uma diferença astronómica entre a metodologia utilizada em francês e a metodologia utilizada em inglês/ um inglês muito mais aberto// muito mais virado para o futuro/ enquanto que o francês não/ era muito mais tradicionalista/ eu achava a abordagem de textos/ tudo e...// e acho que foi isso/ sobretudo as pessoas dinâmicas que encontrei/ as pessoas com que me deparei/ que me fez seguir o inglês e não o francês/ em último caso é claro que aliado a uma perspectiva também mais prática que na altura senti não é?/ não sei se muito eficaz/ mas na altura mais prática ahm// as minhas expectativas...// não sei/ mesmo em termos de...// de realização pessoal/ eu estou a falar nisto porque.../ enquanto que noutros países/ por exemplo há pessoas que ambicionam ir para outros países estudar e ir para outros sit-/ eu nunca fui/ nunca fui/ eu penso que nesse aspecto sou muito portuguesa/ lá estou eu com estereótipos/ aí sou muito ligada ao meu lar/ e ao meu país ahm mas agora já estou noutra fase/ não é?/ as coisas vão começando a despertar mas/ nunca pensei que o meu futuro passasse por sair de Portugal ou que... viagens sim/ esporádicas/ visitar/ conhecer/ mas não viver/ acho que sou muito apegada... agora já é diferente/ agora já penso as coisas de outra forma/ mas durante criança nem sequer considerava a hipótese// estou optimamente bem onde estou/ sentia-me bem onde estava/ com as minhas/ com a companhia das minhas colegas/ e estava ótima/// não sei o que dizer

(13) I ahm disseste que... que a certa altura/ que houve um problema/ que tiveste que alterar em termos pessoais...

(14) AL em termos de... ser mais aberta+

- (15) I sim
- (16) AL eu penso que isso foram as circunstâncias da vida/ isto é ahm ///
- (17) I conta-me um pouco acerca do teu trajecto/ por exemplo/ até chegares aqui à universidade... o que é que gostavas de fazer.../ como é que...
- (18) AL em termos de... para além da escola?
- (19) I sim/ sim...
- (20) AL ahm eu sempre tive um grande *hobby*/ quer dizer/ tive a partir dos catorze anos/ sempre tive/ aprendi também a gostar/ e eu acho que é nesse sentido// que consigo alterar a minha perspectiva de vida/ e por exemplo até aos meus catorze anos eu não queria aprender música/ e aos catorze anos/ através de um professor descobri as maravilhas da música e de como era bom aprender música/ lá está mas sempre com um objectivo diferente/ para mim foi sempre um *hobby*/ gostava muito de aprender a tocar um instrumento/ faço parte de uma orquestra ahm o que é que eu gostava mais de fazer+ ///
 ler/ foi sempre um passatempo que me acompanhou muito ahm ///
 eu acho que me envolvi um bocadinho em quase tudo/ acho que me lembro de ir ao ballet à piscina/ à natação ahm jogar basket ahm jogar futebol ahm acho que sou uma pessoa muito versátil nesse aspecto/ ahm experimentei um bocadinho de tudo/ o daquilo que pude v   l   e que me fez ahm/ seguir o meu caminho não é?/ porque sem experimentar/ sem saber o que é que as coisas são/ não dá para escolher/ portanto    acho que fazendo um bocadinho de tudo/ é claro que neste percurso de vida dediquei muito mais tempo    música/ obrigou-me a deixar algumas coisas para tr  s/ mas o meu objectivo sempre foi acabar o meu curso/ e nunca deixei que o resto/ se calhar a minha parte racional/ o resto se sobrepusesse a isso portanto ahm/ VIAGEI algumas vezes/ acho que até a experiência assim mais rica em termos de contacto/ e penso que refiro isso no meu diário de bordo/ foi uma viagem que fiz aos Estados Unidos/ e a oportunidade que tive de passar por Nova Iorque que para mim.../ e na altura em que caíram as torres estávamos penso eu/ a ter educa  o em línguas/ isso marcou-me muito porque falavam/ nas torres como a Torre de Babel// que tinha acabado de vir abaixo/ e eu que tinha l   estado/ que tinha estado no elevador com tanta gente/ que falava línguas diferentes e que se entendiam tão bem/ e estávamos todos tão bem/ achei que aquilo não tinha nada a ver com a Torre de Babel/ mas ao contrário/ era um ponto de união/ acho que foi o sítio onde eu estive com mais gente diferente/ achei um espectáculo/ achei gir  ssimo que nós pudéssemos estar num sítio/ todos a falar línguas diferentes e onde ahm nos/ ahm toda a gente nos entendia/ e nós sent  mo-nos bem// sent  mo-nos bem/   -vontade não senti medo/ às vezes diziam que aquilo era muito perigoso/ não senti nada/ senti-me muito bem// é claro que tendo horas/ não se pode generalizar// mas esse foi uma experiência muito rica/ em termos de contacto com os outros <SIL>
- (21) I uhm houve uma coisa que disseste que eu achei interessante/ e que gostaria que explorasses um bocadinho mais ahm// que a certa altura no teu percurso

escolar/ que houve um dilema entre o francês e o inglês// porque... por causa de... dos professores/ conta-me um pouco acerca da tua relação com os professores ao longo do teu percurso escolar

- (22) **AL** ahm nunca tive/ não posso dizer que tive algum problema com os professores durante o meu percurso escolar/tinha uma relação muito boa/ e quando eu falo nessa relação com os professores de francês/ foi em termos das METODOLOGIAS que eles adoptavam/ acho que me posso orgulhar de não ter tido nenhum problema com os professores/ e adorei muito/ marcaram-me muito/ tive professores que me marcaram imenso// e se calhar por causa disso é que eu estou aqui// a professora de inglês/ duas delas foram formadas aqui na universidade de Aveiro/ e AGORA que eu já passei por aqui/ e já sei como as coisas se passam aqui/ como é a formação/ consigo reconhecer nelas alguma INOVAÇÃO/ e metodologias mais inovadoras do que por exemplo em francês/ mesmo que tenham passado/ não sei se as minhas passaram por aqui/ ahm não quer dizer que até não fosse uma relação muito mais próxima e termos pessoais/ não quero dizer isso/ mas acho que entre os grupos/ os grupos de inglês da minha escola secundária/ havia um dinamismo/ uma união muito mais forte que se transmitia para os alunos/ ahm e eu acho que nós ficávamos fascinados pelas actividades/ e pela forma como as pessoas ahm faziam aquilo tudo em sala de aula// enquanto que isso não se passava em francês/ não notava nem inovação/ nem união/ se calhar/ entre os próprios professores/ nem muito bem uma intercomunicação entre francês e inglês/ não havia partilha de.../ não me parece/ aliás eu lembro-me perfeitamente no secundário// embora as professoras não o dissessem/ quando eu andava a// tentar escolher o que é que eu queria ser/ uma certa disputa entre a minha professora de francês e a minha professora de inglês/ o que eu acho assim uma coisa ridícula/ elas deviam era estar interessadas em que eu seguisse aquilo que eu mais gostava ou/ mas a partir do momento em que eu disse que estava indecisa/ havia uma certa disputa e a ver para que lado é que caía/ é que caía a AL/ e não sei/ é claro que não foram os professores que decidiram por mim/ eu é que faço as minhas decisões/ mas tive uma professora no décimo ano que me marcou imenso/ era extremamente dinâmica/ e quando eu cheguei ao décimo ano/ eu só tinha tido três anos de inglês/ portanto... eu estava em desvantagem/ eu e uma colega íamos em desvantagem em relação aos outros// e elas sem nos/ ahm/ como é que eu hei-de dizer/ sem nos demarcar dos outros/ consegui que resolvêssemos os nossos problemas/ e conseguíssemos atingir o mesmo objectivo e o mesmo nível que os outros/ portanto/ achei que foi fantástico/ achei que foi aí que eu comecei a descobrir se calhar ahm// a descobrir o inglês/ porque até ali o francês estava em vantagem/ não é?/ obviamente// em relação aos outros professores... ahm/ é engraçado porque até ao final do terceiro ciclo/ até ao nono ano/ eu era muito melhor a matemática e a ciências// eu tirava muito mais facilmente boas notas/ as notas máximas a biologia e isso/ no entanto acabei por prosseguir para línguas/ porque achava que/ que/ nessa altura eu estava muito segura/ quando não tinha

que escolher língua nenhuma era para ali/ e não sei/ ahm tive professores em ciências e matemática que me marcaram bastante/ e no entanto isso não foi decisivo para que eu/ não sei ahm // não foram/ tive bons professores não me posso queixar/ tive um ou outro que nos desagrada um bocadinho mais/ mas não quer dizer que não sejam bons/ mas talvez não nos sintamos tão afeiçoados a eles/ também é natural/ mas não houve assim problemas nenhuns// não sei <SIL>

(23) I só para que eu possa compreender também um pouco melhor ahm/// fala-me um pouco acerca/ desde a tua entrada para a escola/ as escolas que frequentaste...

(24) AL eu entrei para a escola/ uma escola de Pardelhas/ e só fiz lá a primeira classe/ devo dizer que foi devido a um problema com um professor/ mas não foi comigo/ foi com o meu irmão/ andava na terceira classe/ nós somos muito próximos// e houve um problema muito grande com ele/ não adianta aqui explicar

(25) I hm

(26) AL não tem interesse/ mas a verdade é que essa professora marcou-me muito// a tal ponto que quando eu soube que ela ia ser minha professora no segundo ano/ claro que agora são os meus pais que me contam/ eu agora tenho memórias muito reduzidas disso/ e ainda bem/ que não queria ir para a escola/ portanto mudei para a escola perto de minha casa/ até fica mais perto de minha casa// ahm/ a escola do Ribeiro/ tive lá ahm talvez os melhores momentos da minha aprendizagem/ não sei/ as professoras eram simplesmente adoráveis/ muito/ muito queridas/ tive muitas amizades lá/ é uma escola muito pequenina/ devia ter sei lá talvez uns dez anos por classe/ agora só lá está uma professora/ para todas as classes/ é assim uma escola em vias de extinção/ mas um ambiente muito acolhedor/ muito querido/ com professoras que nos ajudaram a ultrapassar até os tais problemas com que nós vínhamos/ porque não queríamos ir para a escola// mais até o meu irmão/ ahm relativamente à outra professora/ depois fui para o ciclo/ para o quinto ano/ para a escola C+S da Murtosa/ na altura ahm a mudança foi esquisita// nós passamos assim de um berço quase/ e depois atiram-nos assim à feras// com os alunos mais velhos/ e é sempre complicado/ mas adaptei-me bastante bem/ em termos de notas/ de colegas/ só fui com uma colega/ eu penso/ uma amiga minha da escola primária/ portanto tive que adaptar-me a um ambiente completamente diferente/ vinha meninos da Torreira/ que eu não conhecia de lado nenhum/ com muitos repetentes/ por acaso até fui parar a uma turma de repetentes// mas adaptei-me bastante bem/ e o meu percurso aí até foi muito linear// o sétimo ano foi um ano marcante/ sobretudo em termos de// mudanças/ mais disciplinas e... outros colegas// depois passei para o secundário em Estarreja/ onde fiz os três anos também/ de uma forma linear/ não me custou/ ahm custou-me muito a adaptação a Estarreja/ em termos de ahm amizades/ de grupos/ porque Estarreja já traz o sétimo/ o oitavo e o nono/ então já tem grupos definidos/ os da Murtosa caem lá assim de pára-quedas// no entanto/ lá está/ é engraçado/ acabei por fazer amizades com os do décimo segundo ahm/ uma turma do décimo segundo e/ e

enquadrei-me bem/ pronto/ eu sou sempre assim/ chegou-se às etapas finais/ e eu já chorava porque não queria sair de lá// sou assim/ acabo por me ambientar tão bem/ criar laços tão fortes que depois/ custava-me/ mas foi um percurso engraçado >SIL>

(27) I e como é que foram os anos aqui na universidade até ao estágio?/// como é que foi o contacto com... este novo momento da tua vida/ digamos assim/ as disciplinas...

(28) AL ainda me lembro como se fosse hoje/ da primeira aula/ apanhei um choque tal/ porque// quer dizer nós já estamos habituados/ e na universidade é uma coisa diferente/ um grau de diferença muito maior/ um nível de exigência maior/ pessoas que não se conhece de lado nenhum/ por acaso eu só vinha com uma colega/ por acaso ainda bem que vim com uma colega conhecida/ mas/ cheguei aqui/ lembro-me perfeitamente da primeira aula ahm/ nós estamos muito mal preparados/ há um fosso enorme entre o décimo segundo e o primeiro ano da universidade/ e em termos de conhecimentos eu vinha/ ahm aliás/ eu achava que vinha bem/ porque eu trazia notas boas/ cheguei aqui e apanhei um susto daqueles/ porque lembro-me das primeiras aulas// os professores/ ahm a darem uma série de bibliografia/ trabalhos/ tive que apresentar um trabalho logo em duas semanas/ e eu não sabia fazer trabalhos/ agora reconheço// quer dizer/ eu achava que sabia não é?/ como é que foi?// inicialmente achava que era um defeito meu// ahm agora acho que é uma mais-valia/ quando me apresentam alguma dificuldade eu trabalho até não poder mais/ ou seja/ só para provar que não é verdade/ que vou conseguir ahm ultrapassar tudo aquilo/ eu lembro-me que as minhas férias do Natal/ passei-as todas a estudar/ porque eu estava convicta que ia chumbar a tudo <sorri>/ estava tão receosa// de não conseguir/ não sei/ o meu primeiro semestre até aos exames/ foi o meu período de indefinição total// eu achava/ eu não sou talhada para isto// eu cheguei aqui/ professores nativos/ ingleses// e eu/ isto não está a acontecer/ eu só tive seis anos de inglês/ e eu não consigo/ e eu não vou fazer/ pronto/ e a arma foi/ estudar estudar estudar/ trabalhar imenso/ para ver se consegui o mínimo/ é claro que quando fiz os exames e as coisas até correram mais ou menos// eu bem/ comecei a ter um bocadinho mãos de confiança eu mim/ mas o que eu ia dizer// em relação/ o que eu achava ahm um defeito em mim/ é a falta de auto-confiança e o <IND> eu se calhar fui sempre assim/ eu não sou capaz/ e não é no sentido de me gabar/ eu não sou capaz de dizer assim/ eu já sei isto/ ou/ isto está perfeitamente bem/ e... e então isso faz-me trabalhar muito mais/ e com muito mais força// ahm eu penso que/ no segundo ano/ em termos assim de amizade não tive grandes problemas/ acabei por me adaptar bem/ se bem que a universidade é/ é diferente/ é um sistema muito competitivo/ não sei se é/ se há uma possibilidade de/ como é que eu hei-de dizer/ uma possibilidade de criarmos uma/ verdadeira amizade com todos/ é muita gente/ são pessoas muito diferentes/ mas regra geral foi bem// no segundo ano fui-me um bocadinho abaixo até mesmo em termos de aproveitamento// eu penso que/ eu acho que no primeiro ano dei o litro todo/ depois no segundo ano andei assim um bocadinho mais

em baixo/ depois fui-me adaptando/ fui conseguindo gerir as minhas dificuldades/ aquilo que eu já sabia e aquilo que me era exigido/ e eu penso que// regra geral fiz um bom percurso/ fiz um bom percurso/ mas sempre com muito pouca auto-confiança/ e penso que isso também determinou um bocadinho o início do meu ano de estágio/ e... as expectativas/ quando me comecei a aperceber que até conseguia/ as minhas expectativas era tirar logo o curso/ e ir trabalhar logo para uma escola/ de experimentar/ porquê?/ porque o nosso curso era muito teórico/ se calhar toda a gente diz isso aqui// faz-nos falta/ por exemplo/ observação/ acho que nós demasiado tempo separadas da sala de aula/ por exemplo// a partir do décimo segundo ano/ só voltei à sala de aula no quarto/ para ir fazer uma experiência em didáctica// ahm e a observação faz-nos muita falta/ em termos de/ de/ nós aprendemos imenso com aquilo que os outros dizem// em termos de observação/ acho que nos faz muita falta ahm/ mas regra geral foi bom/ aquilo que eu tenho a apresentar em termos de../ do percurso na universidade é mesmo isso/ é a falta de prática/ há disciplinas que já o fazem/ a didáctica já faz com que os alunos vão à escola/ como às vezes OEDC ou assim/ a didáctica do português ainda não faz// nós falamos das metodologias/ e não nos dão oportunidade para aplicar// também não é uma experiência que vai mudar tudo/ não mudou/ eu se calhar não aprendi muito com aquela experiência em didáctica/ mas pelo menos tentamos/ pôr em práticas nossas metodologias/ aquilo que nós desenvolvemos e depois logo vemos se está bem ou mal// mas regra geral/ acho que correu bem// também tive professores marcantes na universidade/ disciplinas marcantes/ educação em línguas// foi/ até ali é tudo muito em termos de desenvolvimento científico/ e que faz falta/ nós não podemos entrar nas didácticas sem o resto// mas/ mas a educação em línguas e as didácticas foram a viragem para/ para o meu novo eu/ lá está/ eu estava tão/ até porque/ eu estou-me a esquecer daquilo que/ se calhar para mim até foi o mais importante/ eu tinha pensada que/ se concluísse o curso/ e sabia que as coisas já estavam mal/ eu tinha pensado que se pudesse fazer uma pós-graduação/ iria para uma área da literatura/ eu adorei/ sempre adorava literatura portuguesa/ então EU ia para literatura/ e no entanto/ depois de educação em línguas eu vi que/ não é nada disso que eu quero/ já há muita gente a escrever sobre isso/ e não vai mudar nada na vida de ninguém/ por isso ahm// ou seja/ desvaneceu-se aquela ideia fantástica que eu tinha acerca da literatura// porque se propuseram a mim objectivos muito mais importantes// nomeadamente em termos lá está/ de desenvolvimento de valores/ atitudes/ não só transmitir conhecimentos/ mas ahm fazer com que o professor não sejam um/// é um instrumento ao serviço de um objectivo muito mais lato/ que é/ que é a compreensão/ a própria cidadania/ desenvolver os alunos para um mundo que é tão complicado// portanto/ nesse aspecto/ a universidade/ e o quarto ano/ sobretudo o quarto ano/ foi marcante em termos da minha personalidade e dos meus objectivos/

(29) I uhm

- (30) **AL** tanto que tendo oportunidade de ir para uma pós-graduação e literatura/ não quis / não quis <SIL>
- (31) **I** conta-me um pouco mais acerca desse ponto de viragem para o teu novo eu+/ como tu dizes/ o que sentes que alterou/ como é que se deu esse processo/ quais são as tuas transformações/ as coisas que deixaste para trás
- (32) **AL** o que mudei/ a principal coisa que ficou para trás/ fui mesmo o meu amor/ a minha paixão eterna pela literatura/ não quer dizer que eu não goste/ mas acho é que a literatura tem que ser o ponto de partida para outras coisas// e o ponto de viragem foi quando me começaram a confrontar// com coisas que eu nunca tinha pensado/ lembro-me perfeitamente de uma das primeiras aulas de educação em línguas/ estava habituada a que os professores falassem e nós ouvíssemos/ e a professora pergunta/ que professores e que vocês querem ser/ e eu// bem/ como é que isto está a acontecer?/ numa aula teórica?/ a fazerem-nos perguntas/ e nós termos que responder?/ obrigar-nos a pensar? <sorri> achei aquilo tudo muito estranho ahm e nós tínhamos que escrever uma metáfora para o tipo de professora que queríamos ser// ahm e eu achei muito estranho/ fiquei inquietada porque nunca ninguém/ nunca ninguém se tinha// no-/ nos tinha perguntado ISSO// e no entanto/ é esse o ponto fulcral da nossa profissão/ que professor é que nós queremos ser?// quais são os nossos objectivos?/ é que às tantas estamos a formar/ professores// a cumprir o programa/ que vem lá determinado pelo Ministério da Educação e pronto/ autênticos mecanismos ahm mecanismos ahm cumpridores do serviço// por isso/ foi o contactar então ahm também com a diversidade linguística// no fundo eu acho que somos/ e passo a expressão/ muito ignorantes// muito ignorantes em relação àquilo que se passa à nossa volta// ahm quando me apresentaram um texto em neerlandês/ eu muito ingenuamente achava que era um texto construído pelos professores em várias línguas// portanto/ eu estava muito fora daquilo que/ que devia estar/ na altura o meu conhecimento acerca das línguas/ do mundo/ acerca dos povos e das culturas já devia ser muito mais alargado/ muito mais enriquecido de forma a eu n-/ n-/ não é que seja um erro crucial/ não é/ mas/ eu muito timidamente a tentar dizer ao professor aquilo que pensava// ahm é claro que o objectivo era claramente fazer-nos questionar/ reflectir acerca disso ahm/ foi isso foi tentarmos desenvolver estratégias para/// ahm promover a diversidade linguística e cultural/ porque a partir do momento em que nós começamos a trabalhar e a fazer// ahm sentimos muito mais/ e interiorizamos muito mais/ porque/ ler um texto e... ahm e fazer uma reflexão acerca disso/ às vezes não nos leva a lado nenhum/ nós pensamos NA ALTURA/ fazemos NA ALTURA/ e de pois esquece-se// ahm e no entanto/ ahm as opções metodológicas que nós tomamos para aquelas actividades desenvolvidas para o LALE e isso/ foram muito bem pensadas/ os materiais foram feitos por nós e portanto/ obrigaram-nos a... a mudar de perspectiva/ e foi aí que eu comecei a pensar/ não é isto que eu quero ser/ eu não quero ensinar aos meus alunos a falar inglês perfeito/ ou francês ou... o que quer que seja/ o que eu quero/ o fundo/ é contribuir para um mundo melhor// e num/ e

(33) I uhm

Narrativa: A biografia linguística

(34) AL bom/ já falei do meu percurso de vida até ao estágio/ mais ou menos/ espero que tenha sido esclarecedor/ ahm/// posso talvez falar/ tal como tinha dito/ da biografia linguística// ahm para depois falar/ então/ do estágio/ a parte mais recente

(35) I hm/// ora então... <SIL> a biografia linguística... pois vou falar precisamente de um aspecto que já referiste ahm agora neste relato que fizeste// e então/ foi retirado de/ de/ do teu diário do quarto ano// e dizes o seguinte <a investigadora lê o texto>

[Em Nova Iorque], [...] no elevador que eu utilizei para chegar ao topo de uma das torres pude identificar pessoas vindas de países diferentes (tais como portugueses, espanhóis e italianos), as quais reconheci pela língua que falavam, e também de religiões diversificadas [...]. (Diário, 04/11/2001).

(36) AL eu lembro-me perfeitamente dessa... sobretudo do comentário do professor/ fez ao lado disso/ por causa das roupas/ exactamente/ que me chamou a atenção para os meus preconceitos/ EU tenho preconceitos/ toda a gente tem/ ideias pré-concebidas dos povos/ e a verdade é que... nessa altura eu estava-me a referir

exactamente/ penso que era a dois judeus/ e pronto// e eu tenho que dizer que eram judeus porquê?/ porque tinham a pastinha/ tinham ahm aquele cordãozinho a amarrar/ tinham aqueles caracóis/ portanto/ tinham/ e via-se logo que eram/ mas não fiz isso com carácter depreciativo/ nem para chamar a atenção para isso ahm// achei aquilo fantástico/ porque realmente reconhecia espanhóis/ italianos/ agora já não me recordava quais eram as línguas/ e quais eram as nacionalidades que lá estavam/ reconheci pessoas de diferentes nacionalidades/ naquele elevador/ num espaço tão pequeno/ e depois lá em cima no/ observatório ahm// e as pessoas davam-se perfeitamente/ e eu achei fantástico/ como é que/ porque depois em Nova Iorque/ há a Little China/ ou Chinatown e a Little Italy/ e aquilo parece assim/ o tal mosaico/ que também acho que já fal-/ o tal mosaico/ de nacionalidades/ de línguas e de povos/ que coexistem e vivem bem/ são peças do mesmo puzzle// ahm// ESSA foi a experiência marcante/ em termos de/ porque ahm não tenho saído muito de Portugal/ fui apenas aos Estados Unidos/ e fui a Espanha/ algumas vezes/ e nunca tinha tido oportunidade de contactar com tanta diversidade cultural/ e linguística como nos Estados Unidos/ e achava muito engraçado entrar numa loja/ e ouvir falar várias línguas/ e entrar noutra/ e ahm ouvir falar outras/ entrar num táxi/ por exemplo/ essa experiência foi muito engraçada/ entrar num táxi ahm em que/ nós éramos quatro na altura/ e portanto tínhamos que pedir autorização para nos ahm para entrarmos/ porque eles têm aqueles vidros/ e normalmente não deixam ninguém ir à frente// e ele não falava minimamente inglês/ aquilo era quase por gestos// ahm e eu achei aquilo divertidíssimo/ e é claro que ele reconheceu os pontos-chave/ nós pedíamos para ir ao Empire State Building/ e lá ia ele// ahm mas ahm os meus primos/ que moram lá// eles/ “ele não percebe nada”/ tanto que nós brincámos com ele/ “vamos ao Empire State Building/ para saltarmos de lá para baixo”/ ele não percebeu nada/ mas no entanto/ ahm ele vive LÁ// faz lá a sua vida// é claro que nós estávamos a brincar/ a levar a coisa para a brincadeira/ não é/ mas achei fantástico ahm aquela ahm aquela situação de que/ não é preciso dominar a língua/ é claro que na altura eu não pensei nisso/ mas agora/ em retrospectiva/ e tendo em conta aquilo que aprendi em educação em línguas/ não é preciso exactamente dominar a língua pra/ pra/ pra estabelecermos situações comunicativas com o outro/ e nos fazermos entender// e atingirmos os nossos objectivos/ neste caso/ era uma coisa muito funcional// era ir para aquele sítio/ ahm essa foi/ se calhar/ a parte mais ahm mais engraçada/ em termos da minha biografia linguística/ isto é/ em termos dos contactos que tive/ e tenho tido outros/ que também referi/ por exemplo/ o caso de uma amiga minha / da Polónia// ahm e continuo a escrever-me com ela/ é claro que o fazemos em inglês/ em Polaco <sorri> em não compreendo muito/ não só ela ficou/ ela esteve cá durante seis meses/ não só ela ficou curiosa pela língua portuguesa/ aprendeu algumas coisas/ como eu sinceramente tenho curiosidade/ e... muitas vezes falamos na possibilidade de eu lá ir/ gostaria até de passar mais/ do que só dois ou três dias/ para entrar em contacto/ de vez em quando/ ela lá me vai dizendo algumas coisas em Polaco ahm// sei lá/ mais contactos

que tenha tido// ahm na loja/ por exemplo/ os meus pais têm uma loja/ uma loja onde frequentemente vêm turistas/ franceses/ ingleses/ italianos// normalmente sou eu/ que faço... que estabeleço comunicação com eles// nem sempre é fácil/ eu não sei falar italiano/ eu não sei falar espanhol// percebo/ mas não consigo falar muito bem/ tento através de gestos/ ou de desenhos/ ahm de fazer desenhos/ ahm porque normalmente/ aparecem para pedir informações acerca disto ou daquilo/ não é/// ahm e normalmente sou eu/ gosto de o fazer/ sinto-me bem/ ahm da mesma forma que eu gostaria que as pessoas fizessem comigo/ quando estou nos países/ e não percebo a língua/ não é/ ahm não sei/ as línguas que... como é que eu me poderia descrever em relação à minha biografia linguística+/// eu não me considero/ propriamente uma pessoa/ plurilingue/ no sentido de conhecer muitas líng-/ ou... conhecer o mínimo de muitas línguas para poder comunicar com os outros/ se eu tiver que fazer assim/ brevemente a minha biografia linguística/ falo portanto/ a minha língua materna/ domino o inglês/ ahm o francês/ eu já dominei muito bem/ já dominei muito bem/ e já falei bem/ tive oito anos de francês e/ e desenvolvi bastante as minhas competências e esse nível/ neste momento/ percebo bem escrito/ consigo compreender bem oralmente/ mas a minha expressão oral/ já está de certa forma limitada/ porque não tem sido trabalhada com regularidade/

(37) I uhm

(38) AL pronto ahm/ consigo perceber o espanhol/ escrito e falado// lá está/ falar espanhol/ a expressão oral/ já é um bocadinho mais complicado// eu tento/ até porque/ nos contactos que tive com espanhóis/ noto perfeitamente que eles não percebem// pelo menos as pessoas com quem eu contactei / não percebem português/ então eu lá tinha que estar a ahm a tentar dar a volta/ porque corria o risco da conversa parar por ali// ahm mas tenho muitas dificuldades// italiano/ percebo/ relativamente bem/ mas fico por aí/ não é/

(39) I uhm

(40) AI é claro que/ normalmente nas outras línguas/ eu tento é recorrer às línguas que sei/ para comunicar// portanto/ não sou assim... uma plurilingue muito/ muito/ uma pessoa muito plurilingue/ não sou// não sei// também não sou monolingue/ e sobretudo tenho a disposição para/ para conhecer e para tentar comunicar com os outros/ mas não sou assim uma expert/ não é/ não domino/ não é esse o objectivo/ mas também não conheço muitas/// ahm não sei// o que é que eu posso explicar mais acerca da minha biografia linguística

(41) I ahm/// podias contar-me um pouco mais/ como tem sido essa experiência de contacto com a tua amiga polaca

(42) AL bem/ neste momento/ está praticamente reduzida a/ a e-mails/ não é/ portanto/ às novas tecnologias da comunicação <ri>// e postais/ aliás/ nós não nos deixámos de escrever pela via tradicional/ porque achamos que é/ uma forma que deve ser preservada/ assim como as línguas <smi>// tem sido basicamente isso// aqui/ o nosso

contacto foi muito engraçado/ porque ela chegou/ estava completamente deslocada/ porque ela veio sozinha/ ahm e lembro-me perfeitamente que ela precisava de companhia para fazer um trabalho e... e eu apercebi-me disso/ vi que ela/ foi falar com a professora/ porque não tinha ninguém para fazer o trabalho/ e também não vi/ nenhum dos meus colegas que estavam disponíveis/ oferecer-se/ entretanto/ ahm eu falei com a minha colega/ a CL/ se ela estaria na disposição de/ e é claro que ela se mostrou na disposição de... e foi aí que nós começámos/ ela veio trabalhar connosco/ é claro que ficou muito contente/ não é/ é obvio que nós gostamos de ser bem acolhidos/

(43) I claro

(44) AL ahm e a partir daí/ fizemos os trabalhos do semestre sempre juntas// nas disciplinas que tínhamos em comum// encontrávamo-nos para falar sobre os trabalhos/ de vez em quando para// para nos divertirmos um bocadinho/ ahm de vez em quando/ ela vinha-nos pedir para a ajudarmos no português// ahm/ para tirar uma espécie de um mini-curso em português// e a partir daí/ comuniquei com ela/ através de e-mails/ e é basicamente isso// falamos de tudo um pouco/ das nossas expectativas em relação ao futuro/ o que estamos a fazer/ ahm os nossos interesses pessoais// ahm mas/ e utilizando sempre o inglês/ não é/ mas esporadicamente/ não é uma coisa assim muito frequente//

(45) I uhm

(46) AL mas espero/ penso que é uma amizade que vai durar// penso que/ é um contacto que eu/ pelo menos não quero perder// só que lá está/ as nossas experiências/ e o nosso percurso de vida/ acabam por nos separar/ em termos geográficos/ não sei até que ponto nós teremos outra oportunidade de estarmos tanto tempo juntas/ não é/ mas ahm mas foi muito engraçado/ e... é engraçado partilhar pequeninas coisas/ por exemplo/ lá eu acho muito engraçado/ por exemplo no Natal/ nós não temos tradições/ como eles têm lá/ no Natal ela manda-me sempre uma espécie de uma hóstia/ não sei muito bem o que é/ eu penso que aquilo é enorme/ e eles cortam aos pedaços/ e distribuem por toda a gente/ pelos familiares e amigos// e eu achei aquilo assim+/ quer dizer/ nós só tivemos seis meses juntas e... adorei conhecer a tradição// e achei tão giro que partilhassem aquilo na noite de Natal com os outros/ pronto/ são assim aquelas pequeninas coisas que nós vamos descobrindo/ e que também nos dão a conhecer outras/ outras tradições// outras formas de estar

(47) I falaste que/ que/// que tens tido vários contactos/ então/ na loja dos teus pais/ onde pessoas vão lá de outras nacionalidades/ falaste desta tua colega polaca// falaste também da tua experiência nos Estados Unidos/// o que me podes dizer acerca dessas experiências

(48) AL <IND> tive mais oportunidades de contactar com os outros/ ahm o que é que isso fez/ o que é que isso melhorou em mim?/ para já/ uma maior abertura/ porque houve uma certa altura// houve uma certa altura em que eu me (fechei) um bocadinho/ como eu já disse/ eu era uma pessoa muito aberta/ gosto de fazer amizades/ de

estabelecer contactos/ e penso que naturalmente/ houve uma altura/ dos meus treze aos quinze anos/ em que isso não aconteceu com tanta naturalidade/ e o contacto com pessoas diferentes fez-me tornar uma pessoa muito mais aberta/ e com vontade de comunicar/ porque se as pessoas se dirigem a mim para pedir uma informação ou... // ou simplesmente para conversar/ eu...// eu tornei-me capaz de me abrir aos outros/ depois era engraçado porque algumas pessoas vinham pedir informações/ e depois/ “mas então/ como é que sabe falar inglês”/?/ ou “como é que sabe falar francês”/ e às vezes acabava por contar a história da minha vida e/ e eu “mas eu nem conheço esta pessoas”/ mas/ e acabava por achar aquilo um bocadinho surrealista/ como é que em cinco minutos/ ou em dez minutos/ consegui estabelecer um contacto com uma pessoa que eu nem conhecia/ e que eu não voltei a ver// ahm portanto/ tornou-me mais aberta/ ajudou-me a desenvolver algumas capacidades ahm em termos de comunicação/ eu tive que/ naquelas línguas que eu não conhecia/ eu tive que tentar resolver o problema// acho que agora já// já estou mais consciente da necessidade de fazer um esforço no sentido de/ comunicar com o outro// e depois em termos culturais/ penso eu/ também/ nisso falo mais nos Estados Unidos// porque/ lá está/ fez-me ver coisas que eu não tinha visto// a verdade é esta/ eu se calhar nunca tinha estado/ perto/ tão perto/ daquilo que eu chamava o típico judeu/ não é/ nunca tinha estado/ ou ver tantos chineses juntos/ ou/ ou entrar num carro/ eu nem me lembro da nacionalidade do tal taxista/ do condutor do táxi/ e não ser capaz de/ “bem/ isto aqui é tão diferente!”/ a minha terrinha é tão/ tão/ como é que eu hei-de dizer/ é tão linear// somos filhos de portugueses/ falam todos português/ e na minha terra não há assim uma diferença/ apesar de haver muitos imigrantes/ não há assim uma diversidade tão grande/

(49) I uhm

(50) AL eu tive oportunidade de contactar/ foi talvez a descoberta/ aí foi a descoberta// com a tal minha amiga/ a Margarita/ talvez/ vá aprofundando// vá aprofundando coisas/ e desenvolvendo as minhas pequenas descobertas/ acerca da cultura da/ da/ da nacionalidade dela/ não é/// não sei/ tornou-me/ se calhar/ uma pessoa comunicativa/ isto é/ mais// CAPAZ de estabelecer contacto com os outros/// ou saber que tenho mesmo que desenvolver essas capacidades/ porque hoje em dia estamos todos tão próximos uns dos outros que é... praticamente impossível não nos cruzarmos na rua com uma pessoa/ que nos peça em alemão/ as horas/ isto ou aquilo// em alemão iria ser complicado <sorri> mas é isso/ acho que foi isso basicamente

(51) I e que aspectos menos positivos/ é que descobriste em ti?

(52) AL ahm através desses contactos

(53) I sim

(54) AL nos primeiros penso que foi os meus fracos conhecimentos linguísticos/ não é/ o alemão continua a ser uma barreira/ uma barreira isto é// não me sinto minimam-/ não consigo/ eu conheço algumas palavras/ mas não consigo comunicar em alemão/ eu sinto/ acho que estava muito fechada/ fechada no meu mundo/ fechada em mim/ e é

aquela ignorância de que eu falava// acho que é esse o ponto de partida/ nós estamos tão fechadinhos no nosso mundo/ que/ se não sairmos da nossa terra/ ou se não estabelecermos uma amizade com alguém de fora// não mudamos nada/ continua tudo perfeito/ nós vivemos no nosso mundo/ muito quietinhos/ muito sossegados/ embora nós saibamos através da televisão da rádio e.../ das notícias/ de tudo o que se passa no mundo/ se nós experienciarmos é diferente/ lá está/ eu costumo dizer// mesmo em relação às Torres e isso ahm// quem/ as pessoas que por lá passaram/ parece que sentem de forma diferente// é como tudo/ as pessoas que estão nos locais/ parece que sentem de forma diferente// faltava-me essa/ essa experiência/ sentia-me fechada/ com poucos conhecimentos linguísticos/ e se calhar com alguma dificuldade em estabelecer comunicação/ também// nessa altura/ sei lá/ até aos meus quinze anos/ eu era muito inibida/ ao contrário do que era enquanto criança// e depois naquilo em que me tornei/ um bocadinho fechadinho no meu ovo// é isso/// é só?

(55) I hm

Narrativa: o Estágio

(56) AL então/ ahm falamos um bocadinho sobre o estágio

(57) I ora bem/ então o estágio/ vou ler/ aliás/ este excerto foi retirado do relatório individual/ que fizeste para o projecto de investigação-acção/ e a certa altura dizes assim <a investigadora lê o texto>

Assim, em Setembro de 2002, cheguei à escola preparada para enfrentar o desafio que me havia sido lançado e pôr em prática as teorias desenvolvidas [...]. (Relatório Individual do PI-A)// então/ conta-me como é que foi o ano de estágio/ conta-me acerca das tuas experiências/ dos teus receios/ dificuldades/ as memórias mais marcantes

(58) AL eu não tinha terminado essa frase/ no meu/ eu não dizia que/ que/ já não me lembro/ se dizia que era tudo muito diferente daquilo que eu estava à espera/ penso eu <sorri>/ mas eu já explico// o ano de estágio ahm///

(59) I como é que descreverias esse ano a alguém/ que não tenha um grande conhecimento acerca de como foi esse teu ano de estágio

(60) AL ahm eu acho que no início era tudo um turbilhão muito grande/ quais eram as minhas expectativas+/ no ano de estágio é tudo muito complicado/ por variadíssimos aspectos/ primeiro/ é a primeira vez que temos a oportunidade/ de realmente pormos em prática aquilo que aprendemos// supostamente/ não é// ahm/// eu via o ano de estágio/ depois/ de uma forma muito particular/ porque como eu sabia que as coisas não estavam bem/ em termos de/ de emprego/ em termos de/ de progressão da minha função enquanto professora// eu via-o como um ano/ em que eu iria ter a oportunidade de/ ou/ o único ano em que eu iria ter a oportunidade/ a curto prazo de fazer tudo/ de experimentar tudo// portanto/ esta seria a minha grande oportunidade/ o estágio/ tão cedo não me seria dada outra para/ para experimentar aquilo// estava confiante ahm porque// continuava confiante aliás/ de que// era aquilo que eu queria fazer <ruído externo – pequena interrupção>

- (61) I continua
- (62) AL eu estava confiante/ no sentido de que era aquilo que eu queria fazer/ lá está/ ser professora era uma coisa que eu tinha decidido já de pequenina// finalmente tinha chegado a minha oportunidade/ não é/ ao fim de tantos anos// doze... pelo menos dezasseis anos a estudar/ não é/ ahm// tinha chegado a minha// tinha chegado a minha/ grande oportunidade de/ de pôr em prática// receios/ tinha muitos receios// tinha receios em termos científicos/ ou seja/ de não ter aprendido o suficiente para saber ensinar// porque... embora tenha feito um esforço enorme para colmatar as falhas que sentia quando cheguei ao primeiro ano da universidade// tinha receio/ tinha receio em termos de domínio da língua inglesa/ por exemplo/ ahm até em termos de domínio da língua portuguesa/ não ser capaz de organizar as minhas coisas de forma// em que os alunos fossem capazes de progredir ahm/ tinha receios em termos de/ como é que os alunos vão reagir/ porque eu já tinha passado por turmas em que tinha tido professoras estagiárias// e/ é sempre uma sensação assim um bocado esquisita/ não é/ ahm uma professora estagiária nem sempre é levada a sério/ não é/ tá a tentar/ está pela primeira vez a pôr os pés na sala de aula/ é um pouco complicado/ ahm depois/ deparei-me com turmas ahm// quer dizer/ nós/ lá nos vão dizendo que as turmas <IND> <ruído externo – pequena interrupção> relativamente às turmas/ também ahm fiquei/ por um lado desapontada/ isto é/ ia com uma ideia diferente/ lá nos vão avisando que nem tudo é um mar de rosas/ e nós sabemos que não/ mas/ deparei-me com turmas muito diferentes/ ahm com... e dentro de si muito heterogêneas ahm// por exemplo/ a minha turma de inglês tinha// regra geral ahm alunos com bastantes capacidades e facilidade de aprendizagem// e depois tinha dois alunos que estavam num nível muito inferior/ e/ mediante estas coisas/ quer dizer/ eu vinha tão cheia de ideias/ para implementar coisas novas/ sobretudo a inglês/ porque eu penso que é a área que aqui/ na universidade em/ ou/ em que há mais inovação também/ em termos de metodologias a adoptar/ e não fui capaz de fazer/ eu estava tão preocupada em resolver os problemas imediatos ahm como/ como não escolher uma metodologia que não prejudique os alunos que têm mais facilidades/ ou não os desmotive// e no entanto/ apanhando os mais/ ou tentando apanhar e fazer/// ahm ou desenvolver neles capacidades a inglês/ dos alunos mais fracos// portanto/ eu achava que uma coisa não era compatível com a outra/ ahm que não consegui pôr em prática aquilo que eu tinha vindo a aprender/ ahm com a realidade com que me deparei/ e penso que/ mesmo na entrevista inicial/ acho que dizia// que// estava muito preocupada com aspectos como/ a avaliação// ahm como// o desenvolvimento de metodologias para este ou aquele aspecto/ coisas assim muito/ muito objectivas/ muito práticas// ahm os primeiros/ talvez o primeiro mês/ foi um mês assim de/ o mês de Setembro foi ahm// alucinante/ reuniões de grupo/ reuniões de// de ano/ preparação de planos/ eu/ era tudo muito novo/ apesar de já termos alguma experiência/ em termos de planificação/ era tudo muito novo e/ e nós estávamos a aprender a uma velocidade alucinante/ ahm muita informação para ser assimilada/ ahm e

não havia/ eu/ eu não dava espaço para pensar naquilo que// que tinha aprendido/ e que queria implementar isso na minha turma/ com os meus alunos/ ou com o meu grupo de estágio/ ahm/// um momento marcante// ahm talvez quando eu comecei a ter aulas assistidas/ porque comecei a ter feedback das minhas orientadoras/ e comecei/ lá está/ a minha insegurança/ era a minha insegurança a falar/ eu estava tão insegura daquilo que eu poderia/ ou não fazer// que eu queria mesmo que alguém me desse a certeza que/ era para aqui/ que eu era talhada para aquilo/ que eu estava a fazer bem as coisas/ que eu estava a// a corresponder aos objectivos que se pretende de um professor// e/ até as aulas serem ass-/ até às primeiras assistências eu não sabia/ eu ia fazendo as coisas/ ia dizendo às minhas orientadoras o que ia fazendo/ mas como elas não estavam lá para ver/ eu não sabia/ “será que eu estou a fazer bem ou mal?”// pronto/ é a minha insegurança característica/ e penso que a maior parte das pessoas que iniciam o estágio/ não é// as primeiras aulas/ lembro-me perfeitamente/ quer a português quer a inglês// correram-me bem// por incrível que pareça/ correram-me bem/ e mesmo alguns problemas que tive com a minha turma de inglês/ era uma turma de electrónica// uns rapazes assim um bocadito// ahm causavam alguns problemas/ em termos de comportamento e tudo ahm// não sei/ portavam-se lindamente/ não era preciso chamar à atenção ahm/ e os problemas com que eu me deparava/ consegui resolver/ eu achava que não iria conseguir/ que não consegui resolver/ e consegui/ na altura surgia qualquer coisas// ahm// isso começou-me a dar alguma auto-confiança// e lá ia eu dizendo que era isso que eu queria fazer e.../ e quanto mais eu metia a mão na massa/ passo a expressão ahm/ mais eu queria fazer/ mais eu queria experimentar/ foi então que surgiu um projecto/ não é verdade/ ahm da intercompreensão// e aí foi/ qual foi/ o momento marcante/ por isto// porque eu estava preocupada com// ahm resolver aquelas meus problemas práticos/ e os meus problemas pessoais/ será que eu sou capaz/ ou não sou.../ a metodologia/ escolher materiais/ tornar-me mais autónoma/ porque se nos primeiros meses as orientadoras ahm/ depois vão começando a deixar-nos um bocadinho à/ à nossa sorte isto é/ a desenvolver em nós a autonomia/ e eu preocupada com isso tudo/ estava também preocupada/ como é que eu vou// sobretudo depois do processo de formação/ não é/ do ILTE//

(63) I uhm

(64) AL “como é que eu vou implementar isto?”// “a minha turma é heterogénea”/ mesmo já depois de ter escolhido a turma// “a minha turma é heterogénea/ como é que eu vou implementar? / como é que eu vou fazer?”/ou seja// foi um momento marcante ahm no sentido em que// ahm// no sentido em que me alargou os horizontes// já não estava tão preocupada com aquelas coisinhas ahm/// práticas/ pequeninas/ que entretanto fui conseguindo também resolver/ lá está/ a prática dá-nos tudo// ahm e estava então a tentar focalizar-me já/ noutros objectivos/ que eram aqueles que eu tinha começado a desenvolver no início do quarto ano// aqueles que me fizeram deixar de ver a literatura/ e

começar a pensar noutro tipo de actividades/ que nos fizeram/ entre outras coisas/ desenvolver os tais/ mapas e/ e chamar a atenção dos alunos para a diversidade linguística em Portugal/ e no Reino Unido/ “como é que essas coisas funcionavam em sala de aula?”/ por exemplo/ na escola/ porque eu notava que/ não havia assim/ um diálogo muito intenso entre os professores de francês e os professores de inglês/ eu continuo a achar/ que estes dois grupos não funcionam bem// não sei/

(65) I uhm

(66) AL pode ser só impressão minha/ pode ser a experiência que eu tive// mas reúnem-se os do grupo de inglês/ reúnem-se os do grupo de francês/ e apesar de haver o departamento de// de linguística/ de literatura/ o departamento vai tendo nomes diferentes/ de acordo com as escolas/ não é/ em que JUNTA todos os professores de línguas// são reuniões que se fazem se calhar uma vez por/ por período// e onde não se trabalha aspectos como por exemplo/ utilizar as mesmas metodologias nas várias línguas/ isso não se verificava// e foi aí que nós começámos/ claro com a formação e/ e com as dicas que nos foram sendo dadas/ a mudar a nossa perspectiva de dar aulas/ e como fazer isso sem mudar o programa/ sem fugir ao programa/ que eu acho que era um dos medos que eu tinha/ que toda a gente tem/ não é/ nós pensamos neste projecto de investigação como uma coisa à parte/“aquilo faz-se naqueles dias”/ e isso não pode ser/ primeiro porque os alunos não são cobaias// e porque esses projectos tinham um objectivo específico/ que é ajudar os alunos e não/ de certa forma/ fazer brincadeiras com eles/ só para ver se as coisas resultam ou não// ahm/// mais/ em relação ao/ em termos de aprendizagem/ do estágio/ se calhar/ eu acho que aprendi tudo no estágio// porque... nós aprendemos muita teoria/ mas depois aplicar/ eu aprendi a aplicar as coisas/ e a rectificar/ a formular e a ser capaz de adaptar às situações// de/ com que me deparava/// em termos de intercompreensão/ talvez teremos oportunidade de falar nisso/ não sei/ posso falar nisso já/ ahm mas em termos de intercompreensão/ estava muito verde/ passo a expressão/ em termos de intercompreensão// eu/ eu penso que tinha desenvolvido um dos domínios/ vá lá/ dos aspectos da intercompreensão/ e não tinha desenvolvido os outros/ e/ e foi só através desse percurso todo/ ou seja/ do percurso de formação/ do dilema tremendo de saber o que fazer/ quando fazer/ e com quem fazer// e da aplicação e depois da reflexão// só então é que eu acho que a aprendizagem/ surgiu// e/ e está em decurso/ porque não termina/ é óbvio/ ahm/// não sei se...///

(67) I ahm/// disseste-me que/// disseste que um dos teus receios era/ ahm se estarias ou não a corresponder aos objectivos/ que se esperam de um professor de línguas/ como é que descreverias esses objectivos?

(68) AL eu/ eu falo nisso até porque/ nós reflectimos muito nisso em didáctica e educação em línguas/ “qual a função do professor?”/ transmissor de conhecimentos?/ ajudar o aluno a desenvolver as suas competências?/ e eu sinceramente ahm// eu já tinha/ e aliás/ essa é a função do professor/ o professor é um meio através do qual/ é um

instrumento/ um mediador entre o conhecimento e o aluno/ portanto/ que tem como objectivo fazer com que os aluno desenvolvam competências/ saberes ahm// e não exactamente transmitir o conhecimento/ os alunos é que têm que arranjar estrat-/ o professor vai ajudar os alunos a arranjar estratégias para/ adquirir conhecimentos/ para desenvolver competências e/ que não se situam apenas ao nível das línguas/ no nosso caso/ mas que eles possam transferir também para outros domínios/ para o domínio do dia a dia// compreensão dos enunciados que ouvem/ contacto com os outros/ pode ser uma conversa como... interagir com o outro no fundo/ portanto/ para todos os domínios// só que eu estava ahm/ eu quando cheguei à escola e me deparei com tantas dificuldades linguísticas// ahm dos alunos// com// com tantas ahm/ com um domínio tão fraco em termos de competências/ de saberes dos alunos/ também/ eu pensei/ “mas qual é o meu objectivo principal?”/ fiquei assim/ “será que é realmente”/ “como é que eu vou fazer isto?”//

(69) I uhm

(70) AL “se eu tenho que desenvolver já o domínio linguístico/ ou como é que é?”/ não sabia muito bem/ e estava na dúvida se seria capaz/ capaz de aplicar aquilo que eu tinha aprendido/ NÃO ser um transmissor de conhecimentos/ chegar lá/ e despejar a matéria// e de// ajudar sim os alunos a desenvolver as competências/ era isso que eu precisava/ eu não sabia se era isso que eu estava a fazer//

(71) I uhm

(72) AL porque/ “como aplicar isso?”/ eu não tinha feito praticamente observação de aulas/ ahm/ tínhamos falado teoricamente/ “como fazer isso?”/ que actividades que estratégias/ que metodologias/ eu não sabia/ calo que// penso que isso também depende das pessoas que nos orientam/ e das metodologias/ e da/ da experiência/ não é(e dos objectivos/ que o professor próprio/ e nesse sentido tive muita sorte/ penso que/ não sei/ penso que nem todas as pessoas pensarão que o professor/ é este intermédio entre o saber e o conhecimento/ não é/ penso que há muitos professores como transmissores de conhecimento// e nesse aspecto as nossa orientadoras estavam perfeitamente de acordo com aquilo que tínhamos aprendido/ o que é óptimo/ não é/ ahm// e ajudaram-nos imenso a desenvolver essa// essa competência/ e a encarar os objectivos do ensino dessa forma/ não é/// acho que é isso

(73) I ahm ainda dentro desses objectivos// conta-me um pouco em que medida é que esses objectivos se alteraram ao longo do ano de estágio/ ou se realmente se alteraram/ se se modificaram/ se se mativeram/ como é que no fundo se forma alterando tendo em conta...

(74) AL as realidades

(75) I sim/ as realidades com que te foste deparando

(76) AL não sei/ isto é tão complicado/ não/ não se alteraram nesse aspecto/ eu continuo a afirmar que o professor NÃO é um transmissor de conhecimentos/ E por isso

mesmo/ por exemplo é que nós desenvolvemos o projecto de intercompreensão nesse sentido/ nós éramos extremamente/ eu e a minha colega a inglês/ transmissoras de conhecimentos no que diz respeito a conteúdos gramaticais//

(77) I uhm

(78) AL tem que ser assim/ nós chegávamos lá e debitávamos as regras de um determinado conteúdo gramatical/ e estava/ e era precisamente aí que as nossas orientadoras nos iam dando feedback/ “cuidado que/ vocês têm que levar os alunos a pensar// e a descobrir estratégias para chegar a um determinado fim”/ “não lhes podem dar/ as regras e as funções e já tudo feito”/ “vocês têm que os fazer pensar/ ahm comparar/ reflectir/ para serem eles próprios a chegar ao conhecimento”/ “a desenvolverem as estratégias necessárias”/ então/ nesse aspecto não se alterou/ mas por exemplo// quando nós dávamos aulas de apoio aos alunos com mais dificuldades/ ahm eu às vezes não conseguia fazer de outra forma//

(79) I uhm

(80) AL sentia dificuldades tremendas/ com os alunos com mais dificuldades/ com os outros não/ já estava habituada a fazê-los pensar/ e a chegar lá// “mas como é que eu hei-de dizer isto?”/ “como é que eu hei-de fazer?”// acho que os objectivos às vezes/ dependem um bocadinho das realidades com que nos deparamos/ regra geral/ não/ não se alterou/ estou convicta daquilo que eu acho que são os objectivos/ as funções de um professor/ de línguas nomeadamente/ mas ahm lembro-me perfeitamente com/ ahm dois alunos a inglês que eu achava/ “bem/ como é que eu não posso ser ahm transmissora de conhecimentos?”/ “de dar ahm a informação toda?”// sentia que eles não eram capazes de fazer de outra forma/ eu bem tentava/ mas eu não conseguia/ se calhar eu/ lá está/ é a tal questão/ ainda NÃO estou suficientemente preparada para lidar com todo o tipo de situações// nós no projecto intercompreensão/ acabámos por// tratar determinado conteúdo gramatical/ e a nossa conclusão foi que// a turma em geral correspondeu muito bem/ às actividades propostas/ e atingiram os objectivos que nós tínhamos proposto para essas actividades/ e precisamente os dois alunos/ não forma capazes de atingir os objectivos// o que eu acho que// isso não prova a ineficácia da estratégia// e acho que/ os nossos objectivos/ e a nossa função por nós adoptada foi ótima/ e é isso que se pretende/ mas temos que adequar aos alunos e às situações concretas// porque pode não ser a mais eficaz com esses alunos/ não sei// depende/ acho que depende/ acho que é uma coisa que tem que ser experimentada/ reformulada/ talvez agora se fizesse o projecto/// talvez/ teria que ter em conta esses alunos em particular/ porque se nós vamos fazer com uma turma temos que tentar ahm// gerir as várias/ gerir os vários alunos/ não é/ as várias competências// ahm talvez tivesse que fazer uma actividade específica para eles/ uma coisa qualquer// ahm porque no fundo acho que/ ahm uma grande parte das actividades/ quer dizer/ não passaram ao lado/ eles forma conseguindo fazer/ não vou ser assim tão/ mas não foi muito adequada às suas dificuldades/ eu penso que agora teria

que/ ou pelo menos uma actividade mais simples/ de outra forma/ PARA que eles pudessem atingir os mesmos objectivos que os seus colegas// isso é a nossa tentativa de adequar ao ritmo de cada um/ às dificuldades de cada um

(81) I em relação ao projecto/ conta-me acerca dessa experiência

(82) AL do projecto// ahm inicialmente fiquei/ quer dizer/ eu fiquei contente/ porque adorei o tema da intercompreensão/ e lá está/ volto a educação em línguas/ foi aí que se deu o ponto de viragem/ fiquei muito contente/ eu gostava muito// fiquei muito entusiasmada// é claro que no ano de estágio/ eu penso que referi isso na minha entrevista/ tinha receio era realmente de não conseguir corresponder a todas as exigências/ porque/// há tanta coisa a puxar por nós no ano de estágio/ era tanta coisa ao mesmo tempo/ que eu não queria de maneira nenhuma/ nem ficar mal/ não é/ ou seja/ eu fico/ lá está/ a minha falta de confiança aumentaria/ se eu não fosse capaz de cumprir o projecto de investigação-acção até ao fim/ eu ficaria muito frustrada se isso não acontecesse/ e claro/ não queria pôr nem o meu trabalho/ nem o trabalho de ninguém em cheque// ahm fiquei assim um bocadinho preocupada/ não sabia se ia ter tempo para tanta coisa/ mas fiquei entusiasmada/// estava cheia de dúvidas no início/ tal como eu tinha falado em relação aos meus conhecimentos linguísticos/ mesmo para dar aulas/ eu/ “como é que eu vou utilizar outras línguas/ se eu não conheço?”// “como é que eu vou/ numa aula pegar/ ou utilizar o neerlandês ou o alemão/ que eu não conheço/ que eu não domino”/ eu tinha muito medo// eu acho que nós temos que estar muito confiantes daquilo que/ que queremos fazer/ ou fazemos/ para os alunos confiarem em nós// não é/ se nós não nos mostrarmos confiantes/ eles vão sentir/ eles vêem a insegurança à distância/ não é/ temos que lhes dar a certeza de que aquilo que estamos a fazer é útil/ e que vai se bom/ então eu tinha muito medo/ eu achava que não seria capaz de implementar o projecto nesse aspecto/ em relação às línguas// depois tivemos um percurso de formação que eu achei óptimo/ eu acho que aquelas actividades ajudam muito o professor/ se bem que/ e na altura falei sobre isso/ foi muito intenso/ ou seja/ por vários motivos que não interessam foi muito compactado/ e houve coisas que se calhar ahm acabaram por ficar de fora// e mesmo não fizemos tantas actividades como foi previsto// que na altura eu compreendi perfeitamente porque eu não tinha tempo para as fazer/ e agora acho que fazem muita falta// porque/ mesmo todas as actividades que estão no acto/ são tão diversas e tão ricas que/ quer dizer/ nós fizemos algumas e ficámos com uma visão muito pobre ainda/

(83) I uhm

(84) AL ahm as primeiras sessões penso que nesse aspecto correram melhor/ como nós estávamos a fazer mais actividades diversificadas e depois tínhamos aquele momento de partilha/ que eu achei que foi/ se calhar a parte mais rica de todo esse processo de formação// ahm// eu achei que/ aí sim/ nós partilhávamos as actividades/ as experiências relativamente às actividades que tínhamos feito/ experiências pessoais// e foi

muito mais rico/ depois/ há medida que o tempo foi passando e que/ tivemos menos tempo/ eu penso que no último acto só fizemos quatro actividades/ e que foram todas feitas pelas mesmas ahm/ todas as estagiárias fizeram todas as mesmas actividades/ já não houve uma possibilidade tão grande de diversificação/ e foi tudo/ eu lembro-me que acho que uma nem cheguei a fazer/ não ter tempo de fazer/ penso que foi tudo muito rápido/ mas no final estava já mais convicta daquilo que queria fazer/ já estava a ver a luz ao fundo do túnel/ porque eu não sabia se me queria/ sei lá/ se nos íamos dedicar à sensibilização à diversidade linguística e cultural/ se nos íamos focar num aspecto específico de gramática// ahm não sabia como é que havia de aplicar/ ou seja/ como é que íamos aplicar a intercompreensão// como estratégias/ como objectivo último a atingir/ não sabia assim muito bem/ aliás/ nós não conseguíamos definir intercompreensão como estratégia ou como competência/ andávamos ali assim um pouco baralhadas// e estava tudo assim um bocado confuso/ depois tivemos alguns problemas/ quando finalmente decidimos aquilo que queríamos fazer/ porque nesse aspecto/ eu e a minha colega/ a AL/ realmente queríamos aplicar a intercompreensão a uma necessidade nossa/ já que estávamos a trabalhar num projecto deste tipo/ dar resposta a uma dificuldade que tivéssemos sentido ao longo do ano/ acabámos por no meio daquela confusão toda/ escolher um conteúdo gramatical/ no sentido de nos tornarmos então menos ahm// professores transmissores de conhecimento/ muito metalinguísticos/ e muito informativos/ no que diz respeito aos conteúdos gramaticais// depois houve um problema enorme então na escolha do conteúdo gramatical por isto/ já estávamos no final do ano/ já não havia assim tantos conteúdos gramaticais a abordar/ e/ e depois havia assim alguns problemas relativamente à metodologia de abordagem do conteúdos gramaticais/ que não tinha a ver com a intercompreensão/ mas eram problemas nossos ahm/ e depois havia a necessidade de verificar se esse conteúdo gramatical era paradigmático no que diz respeito à intercompreensão/ se a construção desse conteúdo gramatical ou dessa estrutura/ se se efectuava da mesma forma nas várias línguas/ nesse aspecto o problema ficou ultrapassado ahm muito bem// depois de termos ido à *Internet* e visto como se construíram as várias/ a voz passiva e a voz activa// e aquilo realmente é duma... transparência duma... comparação fantástica/ não é/ todas as estruturas se constroem da mesma forma/ e foi assim que nós decidimos pegar na voz activa e na voz passiva// tivemos ainda algumas dificuldades no que diz respeito ao enquadramento/ isto é não podemos dar um conteúdo gramatical assim/ “olha/ hoje vamos dar a voz passiva”/ ou pelo menos não é isso que se pretende/ não são esses os objectivos/ ahm e depois com algumas dicas da orientadora <IND> do projecto/ acabámos por contextualizar através de um texto ahm/ de fazer umas actividades de compreensão escrita ahm/ e no fundo eu fiquei muito satisfeita/ fiquei satisfeita porque/ os alunos adoraram/ os objectivos foram cumpridos// ahm/// eu acho que fiquei segura de que/ isto é possível/ não é tão difícil quanto parecia ao início/ eu consigo trabalhar em sala de aula com línguas que não

conheço/ assim como os alunos são capazes/ no fundo/ eu e os alunos estávamos em pé de igualdade/ basicamente// o trabalho que eu fiz com/ com os textos e com as coisas ANTES de dar aos alunos/ foi o que eles fizeram na aula praticamente/ é claro noutra perspectiva// e ajudou-me sobretudo também em termos de/ quando analisei o texto em neerlandês no quarto ano/ tomei consciência daquilo que os alunos sentem/ quando analisam textos em inglês na sala de aula/ porque para mim era óbvio/ eu sempre tive muita facilidade a inglês e a francês/ portanto/ nunca olhei assim para um texto e que ficasse ahm sem perceber nada/ o que já não acontece por exemplo com o alemão e o neerlandês// ahm// e foi por isso que nós também decidimos pegar em neerlandês/ porque nós já sabíamos quais seriam as expectativas dos alunos e quais seriam os seus medos/ as suas dificuldades quando pegassem naquele texto/ e isso acho que é FULCRAL para o professor/ o professor TEM que passar pela experiência de não perceber nada/ de não ver nada// para tentar ver aí as palavras semelhantes/ ou as palavras parecidas/ a transparência que sai do texto/ e a opacidade/ não é/ das palavras que lá estão ahm para ajudar os alunos/ porque assim já sabem o que é que eles vão precisar// fiquei satisfeita/ fiquei muito satisfeita com o projecto/ acho que foi muito bem conseguido/ no final de tudo e com todas as dificuldades// ahm que surgiram e ultrapassei alguns dos meus medos/ relativamente a tudo/

(85) I quais

(86) AL a dar aulas/ um deles era a língua/ não é/ não dominar as línguas/ porque nós/ quer dizer/ eu já a educação em línguas dizia toda contente/ “não é necessário dominar as línguas/ para se estabelecer comunicação intercultural”/ esta era uma das frases todas bonitinhas que dizia// e depois na altura que tinha que trabalhar com textos noutras línguas// ahm// pois/ isto realmente é capaz de ser um bocadinho difícil/ e os receios vieram todos ao decima/ foi aí/ eu não consegui controlar aquilo/ eu tinha medo/ de não conseguir trabalhar com aquilo/ claro que ajudou o facto de nós partirmos de um texto nosso// feito em inglês/ é aí que eu chamo a atenção/ eu acho que é importante partir de NÓS/ e não de coisas que já estejam feitas ou assim/ pode-se partir mas/ eu penso que sendo nosso nós sentimo-nos mais apegadas e mais confiantes// ahm tinha muito receio que os alunos não gostassem//

(87) I uhm

(88) AL tinha alunos que não gostavam de inglês nessa turma/ e eu/ “bem/ eles já não gostam de inglês/ se eu lhes vou apresentar espanhol/ francês italiano/ e neerlandês/ eles vão odiar/ com certeza”/ não foi isso que se passou/ eles acharam muita graça// penso que nesse aspecto a intercompreensão/ vale pela sua inovação/ pela inovação que dá às aulas de línguas/// mais receios/// é claro que havia o receio de não conseguir fazer tudo em termos temporais/ mas quando uma pessoa se empenha/ acaba por conseguir fazer tudo ahm/// eu acho que os principais receios eram esses/// e tinha medo que as actividades realmente não resultassem/ não é/ porque// é a tal questão/ nós trabalhamos

muito em termos teóricos/ e depois não temos a oportunidade de aplicar/ e neste caso/ nós tivemos a oportunidade de aplicar/ e eu acho que me irai sentir muito/ muito frustrada se não/ se não ficasse bem/ ou se não surtisse os efeitos esperados/ ahm nesse aspecto fiquei muito contente/ e depois calro/ teve todo o processo de análise/ de/ de reflexão/ que nos torna muito mais conscientes daquilo que deveríamos ter alterado/ houve uma actividade que não correu muito bem// e nesse aspecto/ nem por isso/ nem por isso ficámos mais desanimadas e.../ na altura/ criámos outra/ resolvemos logo o assunto/ portanto é isso que o professor no fundo faz no dia a dia/

(89) I hm

(90) AL a investigação não tem que ser considerada como um/ projecto de investigação-acção/ mas é aquilo que nós fazemos todos os dias/ desenvolvendo estratégias para permitir aos alunos aceder ao conhecimento e desenvolver competências/ é isso/ não enquadrarmos a intercompreensão só em duas ou três aulas/ demorou o tempo que teve que demorar/ e no fundo eu acho que até acabei por incorporar a intercompreensão nas aulas sem dar conta disso/ em português eu fazia frequentemente referência ahm ao latim ou ao... francês para os alunos acederem ao significado de uma palavra/ só que fazia isso tudo inconscientemente/ às vezes fazia-o inconscientemente ahm/ agora se calhar faço-o mais frequentemente/ por exemplo/ a intercompreensão/ faz com que eu agora nas explicações que dou/ recorro muito mais frequentemente a outras línguas// para os meus explicandos perceberem uma determinada palavra do que/ do que eu faria se não tivesse tido essa oportunidade// ahm// raramente agora dou o significado/ ou dou a tradução da palavra// ao aluno ou à aluna/ dou-lhe outras frases em inglês francês/ ou espanhol/ aquilo que eu conseguir/ às vezes nem falo espanhol/ tento inventar um bocadinho/ e a verdade é que eles chegam lá/ ou porque ouviram falar na televisão/ ou porque... ou porque acham engraçado/ acabam por chegar lá/ dou o contexto/ às vezes dou o contexto da palavra// num francês macarrónico ou/ numa coisa qualquer/ e eles acabam por chegar lá/ e acham piada/ o que acaba por tornar o ensino menos maçador// acho que foi isso <sorri>

(91) I ahm/// ainda no âmbito do projecto ahm/// disseste que as actividades e as temáticas que foram abordadas nas sessões/ que tinham sido boas e que tinham sido importantes/// o que queres dizer com isto mais precisamente?

(92) AL nas sessões de formação do ILTE?

(93) I sim

(94) AL por um lado/ fez-me/ fez-me retomar aquilo que eu já tinha perdido/ a tal questão/ de que eu já não me identificava às vezes muito com aquela pessoa que tinha escrito// porque à bocadinho esqueci-me de explicar isto/ eu/ acho que desenvolvi muito mais a sensibilização à diversidade linguística e cultural/ ou seja/ à necessidade/ porque é que é necessário/ e/ e como é que se/ ou por que é que se deve fazer isso/ vivemos numa aldeia global/ estamos muito mais próximos uns dos outros/ é necessária a

intercompreensão entre os povos/ e eu tinha desenvolvido muito isso/ a outra parte/ a parte de/ de/ se calhar/ do desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas ahm// e sobretudo/ ahm a parte ligada à aula/ como aplicar isso objectivamente na aula/ na escola/ não é/ não quer dizer que seja na aula/ na escola/ ahm tinha ficado muito pela/ pela raiz// por isso é que eu não conseguia propor actividades no início/ no início do ano eu não conseguia/ não conseguia perspectivar/

(95) I uhm

(96) AL não conseguia perspectivar/ para mim o que era importante era que/ sensibilizar os alunos para a sensibilidade linguística e cultural/ para o respeito/ a tolerância para com o outro// ahm e o resto ficava assim um bocadinho à parte/ quer dizer/ a intercompreensão não é só isso/ daí que... eu tenha considerado que os actos/ as actividades envolvidas no módulos/ foram muito importantes// por exemplo/ as/ as da diversidade linguística e cultural/ eu lembro-me perfeitamente que as pessoas escolheram actividades muito diversas/ falou-se no Spanglish/ no Canadá/ neste naquele e naqueloutro// para já/ ficámos com um conhecimento muito mais vasto/ depois isso despoletou nas pessoas/ a partilha de/ de vivências// nós tínhamos colegas que eram francófonas/ não é/ e que tinham experiências completamente diferentes das nossas/ se calhar muito mais ricas porque/ já tinham estado noutros países/ contactado com muito mais pessoas/ ahm nesse aspecto já foi rico/ e depois/ as próprias actividades/ havia algumas nos módulos ILTE/ propostas de actividades/ algumas que nós tínhamos que tentar desenvolver ahm/ e acabámos depois também por partilhar aquilo que as professoras de francês faziam nas aulas/ aquilo que NÓS fazíamos/ mesmo nós entre o inglês/ tínhamos turmas completamente diferentes// e/ e as actividades que/ que umas realizavam// ahm serviam-nos como exemplo/ outras nem por isso/ lá está/ temos que adequar aos alunos/ às situações/ e é nesse sentido que eu considero que foram muito ricas/ foi uma partilha muito grande de experiências ahm/// uma abrangência da intercompreensão noutros domínios/ eu tinha a intercompreensão SÓ como/ a necessidade do desenvolvimento de ahm atitudes valores ahm em prol de uma cidadania de ahm à escala mundial talvez/ qualquer coisa assim/ e NÃO é só isso/ quer dizer É/ esse é se calhar o objectivo último// mas tem que passar por muitas outras fases/ e sobretudo pelo desenvolvimento de competências e conhecimentos em nós/ linguísticos/ comunicativos/ e também em termos de valores// ahm e... tem que passar por saber desenvolver metodologias/ estratégias específicas nas nossas pequenas funções/ enquanto professores/ enquanto colegas de grupo// era essa parte que não estava desenvolvida// sem dúvida

(97) I uhm/// bom/ ao longo de toda esta entrevista/ e dos vários relatos que fizeste ahm// uma coisa que se torna bastante explícita/ é o facto de dizeres ahm que não tinhas tido a oportunidade de passar da teoria à prática ahm/// disseste algumas vezes/ “como fazer isto?”/ conta-me um pouco como foi essa passagem da teoria à prática e... e

- tendo em conta que disseste que o projecto ahm te ajudou/ conta-me um pouco acerca disso/
- (98) **AL** relativamente ao projecto em si?/ ou à intercompreensão?
- (99) **I** como é que ele te ajudou a passar ahm dessa teoria à prática/ a ver um pouco mais as funções que ias tendo como professora
- (100) **AL** como é que me ajudou+ ahm/ bem/ já na formação do ILTE/ nós tínhamos actividades que já tinham sido implementadas/ penso eu pelos professores/ penso eu/ no âmbito de alguns projectos de investigação/ eu penso que/
- (101) **I** hm
- (102) **AL** passei por alguns/ e algumas actividades que tinham sido desenvolvidas mas não tinham sido implementadas// ahm e eu comecei a tentar imaginar como é que aquilo se poderia realizar//
- (103) **I** uhm
- (104) **AL** eu acho que basicamente// a forma como o projecto me ajudou a passar da teoria à prática foi precisamente por me pôr numa situação em que eu estava obrigada/ a desenvolver materiais/ e a desenvolver metodologias com/ vista ahm a um objectivo// ahm fez-me ser eu// ser eu própria a// eu/ juntamente neste caso com uma colega/ não é/ sermos nós a ter que pensar do zero/ como é que íamos fazer/ pensar do zero isto é// relativamente àquele texto/ àquela actividade/ não é/ ahm tentado aplicar/ ahm aquilo que já conhecíamos/ as funções eu queríamos desempenhar ou/ que os alunos desempenhassem// ahm// e os objectivos que queríamos aprender// ahm// foi a construção de um conhecimento teórico acerca disso/ é verdade/ é claro que sem conhecimento teórico não há/ foi depois provavelmente os momentos de partilha com os colegas/ e com a orientadora// foi a troca de ideias/ e depois/ eu penso que terá sido/ eu penso que o momento fulcral/ foi o momento em que nós começámos a planificar/ “ah isto não dá”/ “aquilo dá”/ “se calhar isto não é muito boa ideia”// aquele momento de construção mesmo/ esse momento para mim foi... foi fulcral/ e é claro que depois a implementação/ não é// acho que é nesse sentido// ahm havia tanta coisa ahm em teoria// ahm eu consegui pelos menos aplicar algumas coisas que tinha aprendido no quarto ano// até/ e é engraçado que até aí/ lá está/ fiz esporadicamente/ numa ou outra disciplina/ inconscientemente/ mas// o/ o grande/ o ponto fulcral é exactamente o eu ter tomado consciência// de que esta passagem da teoria à prática é possível/ porque às vezes nós fazemos na prática/ onde é que está a teoria?// e aqui não/ aqui estava presente/ eu sabia a teoria// acho eu/ e consegui aplicar na prática/ mesmo que isso/ nem sempre tenha ficado/ penso eu muito explícito// eu/ às vezes tínhamos aquele objectivo/ até fazíamos na aula/ mas não ficava muito explícito/ se calhar até nem ficou muito explícito nas reflexões/ às vezes há assim uma certa incoerência/ mas pronto//
- (105) **I** uhm

- (106) **AL** mas penso que também tem a ver com outros factores/ a pressão às vezes com que nós fazíamos as coisas/ não é// mas/ mas estava consciente/ a minha parte consciente/ isso para mim foi importante/ a minha parte da consciência/ da passagem da teoria para a prática
- (107) **I** uhm/// explica-me um pouco acerca dessa pressão que tu dizes que sentias
- (108) **AL** a pressão era essencialmente tempo/ é uma coisa tão prática quanto isto
- (109) **I** e fala-me dessas incoerências que acabaste de falar
- (110) **AL** <sorri> estou-me a lembrar de uma/ que depois até fui chamada à atenção/ relativamente ahm// à falta de explicitação dos planos de aula// certas coisas/ nomeadamente objectivos tão simples como a sensibilização à diversidade linguística e cultural/ <sorri> que esteve desde sempre subjacente e está no relatório final/ e / e como nós dissemos está sempre/ está sempre presente/ qualquer trabalho que se faça em intercompreensão/ pressupõe uma diversidade linguística e cultural/ e no entanto isso não estava expresso/ ahm nem sempre esteve ahm/ e nós até o dissemos aos alunos+/ nós poderíamos perfeitamente ter/ houve coisas que dissemos e houve coisas que não dissemos/ e estava lá// a pressão do tempo/ alguma distração no meio/ pronto/ nós estávamos muito pressionadas em termos de tempo/
- (111) **I** uhm
- (112) **AL** já não tínhamos mais/ aulas para poder fazer aquilo/ nós tínhamos que depois dar um/ uma *short story*/ portanto não podíamos também estar a adiar/ e houve coisas que ficaram se calhar também muito pela raiz/ também devido à nossa experiência/ foi a primeira vez/
- (113) **I** hm
- (114) **AL** ahm// eu sinto que comecei// e... e que devia continuar a trabalhar nisto/ por exemplo/ acho que dava-me muito gozo transmitir a experiência/ e aliás já tivemos a oportunidade de o fazermos aqui numa sessão/ que houve cá na universidade/ a nossa a outros//
- (115) **I** uhm
- (116) **AL** e se calhar desenvolver mais materiais/ porque as pessoas a partir do momento em que se envolvem com as coisas/ com os projectos/ e fazem materiais elas/ se calhar começam a perceber mais a dinâmica das coisas/ se formos nós a apresentar uma coisa que já esteja feita ahm não é tão bem/ eu não me sinto identificada com as propostas que já estavam nos/ nos ahm// nos materiais do projecto ILTE/ não tinham sido feitos por mim/ não tinham sido de acordo com a minha turma/ portanto/ eu acho que se algum daqueles materiais fosse aplicados na minha turma/ eles não funcionariam/ ahm// e acho que foi isso
- (117) **I** ahm vamos tratar agora aqui/// estabelecer uma relação/ disseste-me que// que tiveste experiências muito enriquecedoras em termos de comunicação/ de contactos

- (118) **AL** ahm/// eu penso que/ e um bocadinho na linha daquilo que eu já falei/ na abertura/ por isto/ nós/ e volto ao mesmo/ todos nós temos preconceitos// e o contacto com os outros/ e o facto de às vezes falarmos com eles/ e/ e entrarmos num diálogo/ permite-nos ver que as coisas não são tão lineares/ nem os ingleses não tomam chá às cinco horas/ aquelas coisas assim/ não é/ e se nós não passarmos por esse processo de desconstrução/ nós não vamos ser bons professores/ como é que eu hei-de sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural+/ se eu própria não acredito na desconstrução dos preconceitos relativamente a línguas a culturas e a povos+// ahm eu penso que foi isso/ a experiência que eu fui tendo ao longo da vida/ e sobretudo depois a chamada de atenção que nos foi sendo feita pelos professores durante o quarto ano// e/ e ahm uma certa interiorização/ penso que passou muito por uma interiorização e por ver/ em que estádio é que nós estávamos/ se/ se// como é que nós víamos os outros?/ como é que nós nos víamos a nós?/ ahm// e eu penso que foi basicamente isso// consegui relativizar a minha posição em relação aos outros// ahm e dos outros em relação a mim/ portanto <IND> da importância da diversidade linguística e cultural/ e ISSO foi importante para mim enquanto professora/ porque eu não posso/ transmitir isso/ não posso transmitir valores de tolerância/ respeito ou abertura se eu própria não estiver aberta tolerante/ ou respeite os outros/
- (119) **I** hm
- (120) **AL** isso eu acho que foi essencial ahm/ e é um percurso que se calhar ainda se está a desenvolver/ não é/ é a tal questão/ há coisas que ainda não mudaram// não é/ porque entretanto ainda não estive em contacto com pessoas daquele povo// ahm é engraçado aqui.../ num congresso que houve aqui/ houve um senhor que veio ter comigo/ que me falou em inglês// e me pediu para falar com outra pessoa e/ eu indiquei e ahm/ e vim a saber/ eu penso que ele era do Irão// e no entanto/ eu não notei características físicas nenhuma/ não notei... notei claro/ que ele era estrangeiro e que não tinha/ e que não tinha/ não falava o inglês tão perfeito como a maior parte/ não é/
- (121) **I** uhm
- (122) **AL** como as pessoas nativas// mas/ lá está/ eu aí senti-me muito feliz/ EU já não estou <ri> eu já não estou ahm// com aqueles preconceitos/ não tenho/ e depois se eu estivesse a ver/ claro que ele tem uns traços de/ que o relacionam com aquele povo/ mas achei muito importante que/ o facto de que... não ser a primeira coisa que eu veja/
- (123) **I** uhm
- (124) **AL** já não olho para as pessoas/ “ah este é daqui”/ ou “este é dacolá”/ ou “este fala aquela língua” ou/ “este fala outra”/ não eu vejo a pessoa em si/ e depois/ não me apercebi/ e achei engraçado/ e acho que é esse tipo de atitudes// que eu gostava de

desenvolver nos meus alunos/ primeiro verem as pessoas e depois verem o povo a língua/ e saberem respeitar isso

(125) I por o que eu pude perceber ahm/// o ano de estágio foi um ano muito marcante// e todas as experiências que tiveste também fizeram com que esse ano se tornasse tão importante// em que medida é que esses momentos marcantes que mencionaste te ajudaram/ o contacto com a turma/ o projecto em que estiveste envolvida/ as pessoas que te rodearam/ em que medida é que te ajudaram a ser professora de línguas?

(126) AL não sei/// eu acho que/ também por ter sido uma experiência única/ lá está/ o ano de estágio marcou-me por ter sido uma experiência única/ aquela única em que eu tive a oportunidade de experienciar/ até agora por exemplo não tive a oportunidade de contactar com outros alunos de inglês/ bom tudo/ daí que se tenha tornado tão especial/ ahm os alunos por exemplo/ fizeram-me perceber AQUILO/ ahm que eu tenho que desenvolver para os ajudar/ eles/ eles por um lado despertaram em mim// ou/ fizeram-me ter consciência do que EU ainda preciso fazer/ para os ajudar// são eles que puxam por nós/ são eles que nos dizem aquilo que nós temos que fazer// depois o contacto com outros professores da escola/ mesmo sem ser de línguas/// com as orientadoras/ foi/ foi FULCRAL/ porque são eles que nos vão dando pistas/ não é/ a experiência deles fala mais alto/ não é/ vão-nos dando pistas/ mas também// desenvolvendo o sentido crítico/ não só de olhar/ daquela forma// e depois há sempre experiências boas e más/ até as más nos vão ajudando/ porque/ nem tudo é um mar de rosas/ nem tudo foi um mar de rosas no ano de estágio/ e no fim eu aprendi a ser/ um professor de línguas é antes de mais nada um professor/ é um ser humano que está ahm a ajudar outros seres humanos/ pessoas/ na sua relação/ na sua ahm/ no estabelecimento de comunicação entre os próprios/ elementos da turma/ e até as experiências más// me fizeram tornar mais consciente do quão importante/ por exemplo/ é a intercompreensão/ HUMANA/ e a relacional portanto/ e a intercompreensão que nós entendemos enquanto estratégia/ não é/ ao serviço do desenvolvimento de competências/ ou de uma competência plurilingue ahm// tudo foi importante porque/ aliás tudo o que nos marca em termos pessoais vai determinar a/ a nossa postura enquanto professores de línguas/ professores de línguas ou pessoas/ não sei/ todos os/ em termos mesmo até de comportamento dos alunos/ tudo isso me fez reflectir acerca daquilo que EU AINDA preciso de fazer/ sobretudo nesse aspecto/ o estágio onde estou/ e aquilo que ainda preciso de fazer/ porque sinto que ainda há um longo caminho a percorrer/ sinto que só me deram a oportunidade de experimentar/ por isso sinto que tenho que/ ahm fez-se a avaliação daquilo que eu sou/ daquilo que eu era naquele momento/ não é/ e daquilo que eu ainda preciso de fazer// de/ de tipo de valores que eu ainda preciso de desenvolver/ conhecimentos/ para poder levar a cabo a minha função enquanto professora

- (127) I explica-me um pouco melhor acerca dessa última parte que falaste/ do estádio em que estás/ e daquilo que ainda ahm tens que ser ou... de fazer ou...
- (128) AL ahm pode ser numa coisa tão simples quanto isto/ relativamente por exemplo/ à intercompreensão// ahm o projecto permitiu-me ver que neste momento eu já sou capaz / já tenho consciência das estratégias a adoptar/ mas eu ainda não sou capaz de recorrer a elas de uma forma muito sistemática// portanto/ eu tive que/ nós tivemos que pensar num projecto para um bloco de aulas/ e não é iss-/ quer dizer/ eu acho que não é isso que se pretende/ DEVE ser uma coisa recorrente/ todos os dias estar lá/ como se tivéssemos lá dentro de um saquinho/ e quando for preciso/ “ai/ vamos utilizar”// é um/ um ponto a mais/ vá lá/
- (129) I uhm
- (130) AL ahm// e tudo aquilo que eu preciso fazer/ ahm preciso de muita formação/ ahm e de enriquecer os meus conhecimentos ahm linguísticos e culturais// estabelecer novos contactos com novas pessoas/ porque se ESTES contactos que eu tive me fizeram tão bem/ em termos de/ eu preciso estabelecer mais/ conhecer mais pessoas// ah// é nesse aspecto// eu acho que// toda a nossa vida devia ser marcada por um-/ por uma constante avaliação/ eu por acaso/ até há uma frase/ eu agora não me lembro/ uma frase que eu até coloquei numa das citações do meu dossier/ que é/ a constante reformulação daquilo que nós vamos fazendo/ nós precisamos de avaliar/ para reformular/ para voltar a aplicar e voltar a avaliar/ e a reformular// sempre/ é isso/ o estágio foi uma das/ foi um momento-chave enquanto professora/ mas qualquer ano/ ano de aulas que eu dê/ qualquer experiência educativa que eu tenha/ vai ter o mesmo/ a mesma função/ não é/ vai/ ver em que estado em que eu estou/ em que é que eu preciso de investir// ahm/ o que é que eu preciso de fazer
- (131) I bom/ há mais alguma coisa que queiras dizer a este respeito?// que queiras acrescentar?
- (132) AL penso que não
- (133) I ahm/// portanto/ nós abrangemos uma série de assuntos/ ahm há mais alguma coisa em geral que consideres importante nomear aqui?
- (134) AL /// não me estou a recordar de nada mas// se entretanto me lembrar posso... <sorri>
- (135) I então para encerrarmos// ahm// quem é que é a AL hoje?
- (136) AL <sorri> pergunta difícil <ri> quem é que é a AL+
- (137) I como pessoa e como professora de línguas// no geral/ quem é a AL hoje?
- (138) AL quem é a AL+// ahm é uma pessoa aberta/ comunicativa// ahm muito consciente/ acho eu/ ahm/ das suas dificuldades/ daquilo que precisa de fazer/ ahm/ ainda continua a ter muitos focos de insegurança// ahm acho que não me vão largar até ao resto da minha vida/// que quer investir em coisas novas/ que quer/ tenho pena de não dar continuidade ahm ao meu projecto enquanto professora nas escolas/ sobretudo na escola

secundária/ porque eu sinto-me muito vais vocacionada para o secundário do que propriamente para o terceiro ciclo// nesse aspecto tenho pena porque// ahm/ comecei uma coisa e sinto que/ já não vou poder dar continuidade nessa linha/ tenho outros projectos em mente// vou-me envolver noutras coisas// mas ahm// espero que pelo menos que naquilo que me vou envolver consiga ahm// transmitir/ ou aplicar aquilo que aprendi// como é que eu definiria a AL hoje+ <sorri> /// eu não sei se isso se junta/ se se pode juntar/ eu SOU por natureza algo insegura/ não é/ como já tinha dito/

(139) I uhm

(140) AL mas muito determinada// a insegurança NÃO me faz ser menos determinada/ pelo contrário/ a insegurança faz-me trabalhar mais para alcançar os meus objectivos ahm/// sinto que nós/ NÓS professores de línguas temos a oportunidade única de mudar o mundo/ eu estou a ser muito idealista/ é claro que eu sei que não se pode mudar o mundo/ nem de um dia para o outro/ nem em muitos anos/ mas se calhar/ não sei se/ os professores em geral são aqueles que têm/ o FUTURO do mundo nas mãos/ não é/ se os pais não conseguem/ pelo menos os professores têm oportunidade/ eu... como professora recém-licenciada que sou/ sinto que está nas nossas mãos fazer tudo// e é aquela vontade de querer fazer tudo e/ e ainda não sei muito bem ainda/ como fazer/ não é/ e nesse sentido tenho pena de não dar continuidade ao meu/ ao meu projecto na escola/ não é

(141) I uhm// mas qual seria esse projecto na escola?

(142) AL para além de dar aulas/ é claro/ que eu queria continuar a dar aulas/ eu acho que... e sobretudo pelas experiências que nós tivemos na nossa escola/ e o facto de nós termos feito ahm uma apresentação// do nosso projecto/ e de haver TANTOS professores interessados/ em saber mais acerca do assunto/ a mim passaria por/ para já/ por um complemento de formação/ relativamente à intercompreensão/ depois ajudar os professores/ ou fazer uma espécie de/ formação dos professores// ahm/ não me esqueço de uma professora que veio ter comigo/ de francês/ lá está/ foi daquelas coisas/ lá está/ que eu achei fantástica/ quando é que uma professora de francês me vinha perguntar alguma coisa sobre metodologias/ ou estratégias// ahm e perguntou sobre quem é que tinha feitos os textos/ e.../ “como é que vocês fizeram?”/ e “eu gostaria muito de implementar uma coisa deste género”/ “como é que eu faço?”// e então/ eu se calhar gostava de dar resposta a esses professores/ ou de/ ajudá-los/ como me ajudaram a mim/ a alargar os meus horizontes/ e a desenvolver outro tipo de estratégias// porque se não tivesse tido este projecto sobre intercompreensão/ os conhecimentos que eu tinha antes iriam ficar empacotados/ com certeza// não tinha tido a oportunidade de os pôr em prática/ não consideraria a intercompreensão como uma estratégia à mão/ para utilizar uma estratégia que está ali sempre presente/ e é eficaz// como todas as outras/ e se calhar mais do que as outras/ eu neste momento/ eu gostava de partir para a formação de/ de intercompreensão

- (143) I como é que a intercompreensão te ajudou a ser// professora de línguas?
- (144) AL facilitou-me// eu considero que me ajudou/ no sentido em que me facilitou muito/ o processo/ naquele sentido em que o professor é um// ajuda os alunos a chegar aos conhecimentos e a desenvolver competências// a intercompreensão é isso tudo/ porque nós através da intercompreensão/ fazemos com que os alunos através da comparação com outras línguas/ com outros sistemas/ com outros alfabetos/ isto é aquilo/ os alunos cheguem lá/
- (145) I uhm
- (146) AL ahm para mim a intercompreensão foi muito mais/ um elemento facilitador do processo de ensino aprendizagem// ahm posso por exemplo recordar-me/ que quando os alunos fizeram aquelas actividades de/ de compreensão escrita/ exercícios de compreensão escrita/ etc./ e memos os exercícios do conteúdo gramatical/ eles aperceberam-se que podem transferir estratégias de uma língua para a outra// e eu não tive que dizer/ não tive que falar em estratégias// um dos alunos dizia/ “ah primeiro tu traduzes assim/ depois fazes assado”/ portanto/ ELES próprios chegaram/ à estratégia/ à tradução/ à comparação à...// à alternância códica/ aquilo a que nós damos uns palavrões/ não é/ umas nomenclaturas tão esquisitas/ eles chegaram lá sem eu ter que lhes falar/ para mim foi um processo facilitador/ foi/ foi/ facilitou-me tudo/ eu não sabia como fazer/ a intercompreensão disse-me como fazer// no fundo/ o objectivo a atingir era aquele/ eu já sabia qual era/ já tinha algumas luzes/ mas eu não sabia como fazer/ e agora já sei// quer dizer/ não está ainda tão solidificado/ nem estaria/ mesmo que eu estivesse ainda a trabalhar/ não é/ mas/ mas já está cá dentro/ já sei como é que é
- (147) I ahm falaste à bocadinha que tens outros projectos/ podes falar um bocadinha deles/ só para sabermos...// não precisa ser muito aprofundado
- (148) AL não/ ainda não está nada assim muito aprofundado/ não é/ neste momento estou a preparar o meu projecto de// de doutoramento aqui na universidade de Aveiro/ ahm não está/ como é que eu hei-de dizer/ não está directamente relacionado com a intercompreensão/ nem nada que se lhe pareça/ mas TAMBÉM+/ vai um bocadinha ao encontro daquilo que nós estivemos a falar nesse aspecto// está relacionada com a didáctica do português/ enquanto língua NÃO materna/ portanto/ aquilo que nós vamos tentar ver e analisar/ tentar descrever/ é mais descrever/ é a forma como alunos estrangeiros aprendem o português/ no nosso sistema educativo//
- (149) I uhm
- (150) AL e que no fundo vai de encontro a isto/ quais são as estratégias a que eles recorrem// para aprender a língua portuguesa// nós escolhemos para já dois grupos/ alunos africanos e alunos da Europa de leste/ porque à partida apresentam características diferentes// pelo menos assim/ lá está/ daquilo que nós podemos ver/ os alunos da Europa de leste aprendem o português muito mais facilmente// os de África não aprendem tão facilmente/ o que pode estar relacionado sobretudo com o facto de os alunos de Leste/ as

línguas serem mais semelhantes/ as estratégias de aprendizagem da língua deles serem mais semelhantes às estratégias de aprendizagem/ portanto/ vai ser nesse sentido/ ahm// no fundo// eu estou SUPER-confiante/ não é/ estou super-entusiasmada/ lá está/ porque me foi dada a oportunidade de investir noutra área/ daqui por um ano ou dois/ se calhar// se eu escrevesse um diário de bordo/ <ri> já ia estar a dizer que já não me identificava nada com a AL do dia vinte e oito/ de dois mil e quatro/ mas no fundo a aprendizagem é isso/ não é// alargar horizontes e enriquecer o mais possível// e ESPERO/ levar os meus conhecimentos da intercompreensão para este projecto/ não é/ tudo isso é enriquecedor/ tudo isso me vai fazer// ahm/ se calhar tornar uma pessoa mais atenta/ e já estou à espera por exemplo/ que dos meus/ e embora não referindo os nomes/ se refiram a essas estratégias/

- (151) I hm
- (152) AL a essas/ à familiaridade das línguas/ à transparência// ahm tou mais suscep-/ tou mais sensível a esses aspectos/ vá lá
- (153) I pronto/ acho que podemos terminar a entrevista// só queria perguntar a tua opinião acerca de como/ correu esta entrevista/ como te sentiste ao longo da entrevista
- (154) AL é sempre complicado falar de nós/ não é fácil até porque.../ precisamente há coisas que ficam para trás e eu sei que quando sair daqui vou dizer/ “ah/ eu podia ter dito aquilo”/ ou “eu podia ter ilustrado melhor aquele aspecto!” ou/ ou “se calhar não disse bem/ não expliquei bem aquele pormenor”/ mas penso que sim/ penso que correu bem/ é uma estratégia engraçada// nunca tinha feito/ é a minha primeira vez numa entrevista deste género/ mas acho que correu bem/ é claro que ficam sempre coisas por dizer e/ e relativamente ao projecto há muito mais coisas a dizer/ que não ficaram nas reflexões do diário de bordo/ nem ficaram nos/ nos// nos relatórios/ mas também que se subentendem pelo trabalho que foi sendo feito/ e por parte de quem observou/ acho que é claro
- (155) I e como é que esta entrevista/ fazendo um trabalho um pouco mais terapêutico <sorri> digamos assim/ em que medida é que esta entrevista te ajudou a auto-conheceres-te?
- (156) AL ajuda sempre/ eu gosto mais de/ eu não vou mentir/ eu gosta mais de reflectir por escrito//
- (157) I uhm
- (158) AL acho que o facto de fazer rascunho me/ esclarece mais o pensamento e não permite que faça/ que deixe coisas para trás e assim/ mas é sempre/ é sempre/ há coisas que eu nunca tinha pensado/ se não me suscitarem/ a reflexão SOBRE tais coisas eu não penso nelas/ não é/ há coisas que penso/ há coisas que não penso/ não sei/ acho que fiquei a saber que sou uma pessoa muito insegura <ri>
- (159) I <ri>
- (160) AL e acho que...//
- (161) I mas também determinada

- (162) AL sim/ mas lá está/ são coisas que eu nunca tinha dito em voz alta <sorri>/
que se calhar não tinha dito NEN durante o ano de estágio// ah// não sei// acho que fiquei
a saber que no fundo fui capaz de/ sou capaz de cumprir os meus objectivos quando
quero/ e acho que esse é um dos aspectos que o professor tem que ter/ e que eu não
tinha/ mas acho que agora/ às vezes nós pomos tantos entraves a tanta coisa/ e nós
somos capazes/ se quisermos somos capazes/ portanto não há que ter receios/ ou que ter
medo/ mas/ acho que já me conheço um bocadinho melhor <ri>
- (163) I ok. <sorri> obrigada pela entrevista

1.2. Entrevista 2 – CL

Transcrição

N.º intervenções: 01-198

Data de realização: 30 de Janeiro de 2004

- (01) I eu vou começar por explicar o contexto desta entrevista// eu pretendo com ela/ no fundo esta entrevista acaba por ser o encerramento do nosso ciclo de colaboração/ e eu com ela pretendo// obter um conhecimento mais profundo acerca de ti// é conhecer-te um pouco melhor como pessoa/ como profissional/ como professora// e então a entrevista vai estar estruturada da seguinte forma/ eu vou entregar-te três enunciados que correspondem às três narrativas/ os três relatos que quero que faças/ e tu é que escolhes por qual é que queres começar// e qual o meu papel nesta entrevista?/ ahm vai ser um papel de ouvinte/ basicamente// eu vou portanto/ comesas o relato/ eu não vou interromper ou fazer perguntas/ ou seja podes falar sobre o que quiseses/ simplesmente tendo em conta a temática que é/ mas// falas dos aspectos que consideras mais importantes e// eu não te vou interromper MAS vou tomando algumas notas de coisas que eu quero ver posteriormente esclarecidas/ ou mais aprofundadas/// faço isso também para não quebrar a tua linha de pensamento// ahm essas fases de questionamento serão no final de cada relato/ portanto são intercalados/
- (02) C uhm
- (03) I é sempre no final// e então após escolheres cada relato/ eu vou ler uma passagem que eu retirei dos teus dados/ e que tem a ver com esse relato// o que não significa que tenhas que começar por aí/ poderá ser apenas um ponto de partida ou não//
- (04) C uhm
- (05) I podemos então começar? <entrega à entrevistada os enunciados das narrativas>
- (06) C então// podemos começar assim... com lógica/ de início até ao fim// até ao momento mais actual/ não é//
- (07) I hm
- (08) C podemos começar pela biografia linguística
- Narrativa: A biografia linguística**
- (09) I vou-te ler <procura a passagem respectiva> ora então+// dizes no teu diário// numa das reflexões que fizeste no âmbito do percurso de formação sobre intercompreensão/ ahm disseste o seguinte//
- [...] considero poder classificar-me como uma comunicadora bastante boa. Embora não tenha tido muitas oportunidades de o fazer, sempre que surge a oportunidade de participar numa situação deste género não sinto qualquer tipo de constrangimento, mas,*

muito pelo contrário, gosto de conhecer pessoas novas [...]. (Diário, Reflexão PFI, 26/02/2003)

(10) C hm sim

(11) I conta-me um pouco acerca das tuas experiências comunicativas/ como és tu como comunicadora// contactos que tenhas tido...

(12) C sim/ isto tendo em conta que... eu cresci num meio muito pouco.../ rural/ muito longe da cidade/ um meio em que NÃO há pessoas que/ que falem outras línguas/ nem havia pessoas que/ enfim/ de outras culturas/ era um círculo bastante fechado/ digamos assim// ahm quando fui para a escola/ as disciplinas que gostei MAIS logo de início/ e aquelas que mais me marcaram e que se... notaram logo à primeira que era assim/ o meu jeito// foram realmente as línguas/ quer o francês/ quer o inglês// o francês não foi tanto/ assim não foi/ não tive tanta receptividade// o inglês foi mais assim aquele impacto// e a partir daí/ realmente lembro-me de por exemplo/ chegar a casa/ para aí com doze anos/ e em vez de/ de ver desenhos animados como o meu irmão via/ já gostava de ver os filmes e de ouvi-los falar inglês/ que é uma coisa que eu acho estranhíssima// hoje em dia quando digo aos miúdos para eles verem filmes/ eles não acham piada nenhuma e eu gostava/ de ouvi-los falar inglês/ e olhava para as legendas e/ acho que isso me ajudou imenso a aprender inglês// é claro que tem as suas limitações/ mas foi bom/ foi um incentivo// ahm depois ahm eu andava/ andava e ando/ num rancho/ num grupo etnográfico/ e nós íamos a/ corríamos o país/ e fomos a Espanha/ e já fomos à Bélgica/ e eu sempre senti muita vontade de/ de falar com as pessoas e/ era assim bastante desinibida/ não tinha assim muitos complexos ahm em dizer as palavras mal ou em... fazer má figura <sorri> sempre fui assim bastante comunicativa/ e receptiva às pessoas/ e/ e depois quando vim para a universidade e realmente no âmbito desse projecto da/ da/ do trabalho com a intercompreensão que nós fizemos/ a educação em línguas/ eu realmente percebi que tinha algum jeito para aquilo/ que até <ri> que até <ri> que até gostava de línguas e/ gostei muito do tema do trabalho/ e fi-lo com muito gosto// mais/ o que é que eu te posso dizer?// que também um outro contacto que tive e que foi mais significativo/ e que aí/ foi quando fui em lua-de-mel à Suíça// que/ aí foi uma experiência um bocadinho diferente/ porque eu cheguei à Suíça e eles falavam/ nem sequer era alemão/ era um cantão mesmo... e aí foi MUITO complicado/ porque aí já não me senti nada desinibida// senti-me bastante retraída até// mas pronto/ foi uma boa experiência/ mas foi assim o SÍTIO que me marcou/ e que eu me senti MENOS à-vontade/ mas porque é um país MUITO diferente do nosso/ as RUAS da Suíça/ a maneira de estar das pessoas/ foi assim um momento MARCANTE// por exemplo/ nessa mesma viagem à Suíça/ ahm nós depois resolvemos ir até Paris// e eu cheguei a Paris e parecia que estava em casa// assim... uma sensação de/ não sei <ri> de encontro/ porque sei lá/ Paris/ quando eu cheguei à estação/ já/ já reconheci mais o ambiente/ o movimento das pessoas/ já parecia mais+/ Portugal/ e então em Paris já me senti assim desinibida outra

vez/ novamente como eu era antes/ a falar com as pessoas e a pedir indicações e... tudo mais/ aí gostei/ voltei a sentir-me muito segura// depois voltei à Suíça/ voltei a retrair-me <sorri> senti mesmo aquela diferença/ e por exemplo/ quando chegámos ao aeroporto/ para voltar para Portugal/ foi logo a seguir ao onze de setembro de 2001 e/ e o ambiente nos aeroportos não estava nada bom/ e então nós/ os quadros/ as televisões estavam todas avariadas// e então ninguém dizia nada/ nós nem sabíamos em que portão é que era/ e de repente eu/ no meio daquela barulheira toda ouvi alguém a falar português e simplesmente fui atrás da voz e+/ e parecia quando eu estava a falar com a pessoa/ parecia pronto que estava em casa/ a Suíça foi um bocadinho atrofante/ foi a minha experiência assim <sorri> complicada/ de resto sim/ acho que sou comunicativa e/ GOSTO de viajar e de aprender e conhecer coisas novas/ mas por exemplo/ da Suíça eu vim de lá.../ o que é que eu sabia dizer+// Flughafen/ qualquer coisa do género <ri> mas pronto/ não fiz aquele esforço/ não consegui/ senti-me muito retraída/ o próprio país me retraía/ as pessoas/ o jeito das pessoas/ são pessoas diferentes//

- (13) I uhm
- (14) C mas uma diferença que eu/ foi aquela experiência que eu acho que falhei/ não tive assim aquela... receptividade/ não sei// senti-me muito retraída lá
- (15) I uhm
- (16) C e não sei o que te diga mais em relação à biografia linguística
- (17) I ahm diz-me um pouco acerca das línguas que falas/ que aprendeste/ que compreendes...
- (18) C compreender/ assim SÓ compreender/ compreendo BEM o espanhol/// lá onde eu moro tem uma barragem e desde pequena que estou habituada a ver trabalh-/ espanhóis a trabalhar lá ahm/ e é uma língua que eu não falo lá muito bem/ nem de perto nem de longe/ mas compreendo perfeitamente/ e entendo-os bem/ falar bem/ falo francês/ isso falo/ tive mais anos de francês do que de inglês// ahm e falo bem inglês// alemão nada// italiano também não <ri> é mesmo só o francês e o inglês// o espanhol eu percebo// e se for preciso interpretar+ algum texto noutra língua/ pronto faço o meu esforço/ através também daquilo que já aprendi aqui <SIL>
- (19) I ahm penso que tu falaste acerca de incentivos para aprenderes línguas/// que incentivos são esses?
- (20) C incentivos/ eu quando falei de incentivos/ das duas uma// ou estava a falar de incentivos no sentido escolar/ ou fora dele// por exemplo/ no sentido escolar/ marcou-me/ por exemplo/ marcou-me no francês a primeira professora de francês/ não é/
- (21) I uhm
- (22) C a nível de incentivo/ e marcou-me o factor televisão/ por exemplo/ na televisão NÃO passam filmes em francês// e marcou-me a SONORIDADE da língua/ pareceu-me uma língua muito lenta/ na altura eu lembro-me que era essa a minha percepção do francês// muito LENTA/ muito+/ e o inglês/ por exemplo/ a primeira

professora de inglês/ gostei/ foi aquela coisa/ gostei da professora ahm e na televisão havia um maior contacto/ uma maior facilidade em contactar com aquela LÍNGUA e/ achava a língua mais dinâmica/ mais mexida// nesse sentido/ incentivos EXTERIORES e também incentivos/ pronto/ fora do contacto da escola// ahm incentivos/ por exemplo no sentido de/ quando nós fomos à Bélgica ahm/ de aprender o flamengo/

(23) C uhm

(24) I ahm aí eu senti/ senti vontade/ e agora já não me lembro de quase nada/ mas eu vim da Bélgica já falava <ri> quase flamengo// ahm/ incentivos no sentido em que// se eu sinto/ mas pronto/ a minha vida também não me permite assim/ AGORA vou/ não permite/ NÃO tenho esse incentivo/ “agora vou aprender italiano”/ também onde eu moro agora é um lugar um bocado fechado/ uma pessoa para aprender italiano não é assim muito fácil <sorri> e ENTÃO/ quando vem a descoberta de uma nova língua/ é com um.../ com um... propósito qualquer/ com uma razão de ser/

(25) I uhm

(26) C se calhar não é tão espontâneo

(27) I como é que foi essa aprendizagem in loco do flamengo?

(28) C <ri> essa aprendizagem também foi um bocadinho complicada/ porque... saí de lá cedo/ foi pouquito mas ahm/ nós quando fomos para a Bélgica/ ficámos a dormir em cada se pessoas particulares/ não é/ e nós tínhamos que estar o dia todo com eles/ para comer/ para pedir qualquer coisa/ por exemplo eles lá.../ nós sentimos uma grande diferença// o nosso grupo ahm pouquinhos pessoas falavam INGLÊS/ e quase ninguém ia preparado para o flamengo/ ou ninguém// e para o francês pronto iam alguns// ELES lá / assim quase todos/ na esmagadora maioria falavam francês/ inglês E+ ahm alguns tinham feito esforço para mesmo para falar português/ e conseguiam comunicar connosco em português à-vontade/// mas foi/ foi engraçado/ foi interessante/ aprender aquela língua assim/ foi um contacto diferente// embora é claro que o conhecimento metalinguístico falhou completamente/ se me pedirem para dizer aquela frase numa outra pessoa/ nem pensar/ isso não/ só aprendi aquelas mais+ “eu quero” qualquer coisa/ não é/ de resto não/ ahm mas houve pessoas que/ pronto eu mesmo assim ainda me esforcei um bocadinho/ mas houve pessoas que nem sequer/ não quiseram/ não quiseram e atrapalhavam-se <dá risadinhas> do género/ uma situação caricata que era uma miúda que estava lá/ em casa/ e então a senhora/ antes de irmos para a cama dava-nos sempre um lanchezinho// e/ e ela não gostava do lanche das senhoras/ então/ um dia viemos do jantar e ela disse/ “ah hoje chegas lá a casa/ e dizes que não queremos lanchar/ dizes que vamos para a cama e que não queremos lanchar”/ e eu cheguei a casa e fui à cada se banho e ela/ encontrou-se com a senhora/ e ela perguntou-lhe em inglês se ela queria lanchar e ela/ não sabia dizer mais nada e disse/ “yes”// e lá fomos nós <ri> pronto/ e são pessoas que mesmo depois daquela viagem/ depois de irem à Espanha/ e mesmo de pois

- de ir a não sei onde/ não... parece que não têm assim aquele incentivo/ eu acho que sou mais... receptiva
- (29) I uhm e conta-me lá como é que foi a relação com essa família// o contacto com
- (30) C <INT> é um bocado estranho porque.../ eles põem-nos completamente à vontade/ mas por outro lado nós também não temos/ não comunicamos com eles aquelas coisas ESSENCIAIS/ sei lá// tínhamos uma relação boa/ não posso dizer que tenha sido má/ mas não era assim nada assim muito/ era estranho <sorri> porque eu ainda conseguia comunicar mais ou menos mas/ ahm acordávamos/ eles davam-nos o pequeno-almoço/ depois íamos embora com o grupo/ voltávamos à noite/ mas era assim/ pronto também não estávamos assim muito tempo com eles/ mas/ mas foi uma relação boa
- (31) I e como é que foi contactar com uma cultura diferente?
- (32) C bom a cultura realmente é/ é diferente e isso para nós foi muito agradável/ nós gostámos muito/ no geral EU gostei/ porque/ é engraçado ver que as coisas são TÃO diferentes/ não é/ por exemplo/ eu tinha estado/ já a Suíça me tinha ensinado assim muita coisa/ ahm mas por exemplo/ em Paris nós quase que não notamos assim uma diferença muito GRANDE/ na cultura/ na forma/ na maneira de estar/ enquanto que na Bélgica notei/ notei// e notei por exemplo/ basta/ uma coisa óbvia/ nós somos um grupo etnográfico que representa a Beira Baixa/ e eles as roupas/ e eles a música/ nós adorámos as músicas deles+/ as+ danças que eles dançavam/ as músicas que eles tocavam+/ era tudo tão diferente/ tão diferente/ tão engraçado/ muito giro/ muito giro/ gostei
- (33) I contextualiza-me só um pouco essa viagem à Bélgica
- (34) C foi ahm// no contexto de um festival internacional que houve lá na Bélgica/ de folclore ahm/ e nós como somos um rancho federado/
- (35) I uhm
- (36) C de folclore/ eles conseguiram o nosso contacto/ convidaram-nos e nós fomos lá uma semana
- (37) I ok./// disseste agora a propósito de/ da comparação que estavas a fazer acerca da experiência na Bélgica e da experiência na Suíça// “a Suíça já me tinha ensinado muita coisa”// o que é que a Suíça então te ensinou?
- (38) C ahm <sorri> isto é assim/ eu sempre tive uma ideia/ isto é um estereótipo mas pronto// eu sempre tive uma ideia dos suíços como sendo assim/ pessoas muito certinhas/ que cumprem tudo à risca/ mas depois/ houve uma altura que apareceu lá na barragem um senhor que era suíço/ que não era nada disso/ que era assim... como eu costume dizer/ mais ibérico/ mais deste lados/ mais assim do nosso feitio/ então eu fiquei com uma ideia assim ligeiramente diferente/ e ahm/ e como o meu cunhado estava lá na Suíça/ resolvemos ir passar a lua-de-mel lá/ e cheguei à conclusão que a minha ideia inicial era a mais acertada// porque/ eu sei lá/ ahm as ruas lá/ basta este tipo de

fenómeno/ as ruas de lá/ são tão LIMPINHAS/ e uma pessoa não vê assim uma beata no chão ahm// não vê... é tudo tão pequitinho/ tudo tão certinho/ os comboios chegam todos a horinhas// e era uma ideia que eu tinha+/ e é mesmo +/ aquilo não falha nada/ parece que aquele país+// pronto/ não há/ não há ali erros/ mas depois há coisas que também assustam/ por exemplo/ à noite/ sair à noite lá/ não sei se foi daquela cidade/ aquela cidade era perto de Zurique/ era Weinfelden ou qualquer coisa/

(39) I uhm

(40) C ahm/ uma pessoa lá saía e não se via ninguém à noite/ E bastava tar// cinco minutos na rua/ no mesmo sítio/ que aparecia logo um/ guarda// a olhar para ti// era assim uma coisa um bocado estranha!// nunca/ não me senti muito à-vontade// nós entrávamos/ por exemplo/ eu e o Miguel/ entrámos num bar/ eram aí umas onze/ estávamos em casa e/ estávamos em lua-de-mel/ de férias/ e/e ficou toda a gente a olhar para nós/ e estranhamente e... pronto/ foi assim um bocado estranho

(41) I portanto// disseste que o rancho/ fizeste essa viagem à Bélgica/ houve outras viagens que tenhas feito?

(42) C só à Espanha

(43) I conta-me como foi/ na Espanha

(44) C ahm/ na Espanha... foram viagens mais... curtas/ não houve assim muito contacto com eles// ah// só mesmo assim/ diferenças que eu notei foi a comida// e.../ porque a nível de/ por exemplo/ nós fomos a Valladolid// e por exemplo aí/ nós passámos a fronteira e quase que não nos apercebemos muito bem que passámos a fronteira ahm/ as pessoas também não são muito diferentes// ahm/ não notei assim uma grande diferença/ senti-me bastante em casa/ parecia que nem tínhamos ido/ fomos a Vigo// fomos a Valladolid/ e também já fomos a La Strada/ também é na Galiza/ ahm em todas essas viagens à Espanha/ NUNCA me senti fora de casa/ a Valladolid mais um bocadinho porque já era assim um bocadinho mais longe/ mas/ nunca nos sentimos assim fora de casa/ nunca me senti/ nem de perto nem de longe aquilo que senti na Suíça/ aquela diferença/ aquela coisa assim.../ aquela sensação de estranheza/ de ser um estranho/ um *alien*// sim/ em relação à Espanha não houve nada de especial

(45) I e que outros contactos é que tens tido/ para além das viagens/ com as línguas?

(46) C outros contactos com outras línguas// aqueles contactos que hoje em dia inevitavelmente se tem/ não é/ com imigrantes do Leste// ahm mas esses são/ porque eu não conheço assim nenhum imigrante de Leste/ pronto/ com quem converse// conheço alguns colegas do meu irmão// com quem falo assim muito pouco// mas eles falam português/ portanto também não.../ não...// não é muito o contacto// mais outras línguas// sem ser no rancho+// sem ser no rancho não sei/// na escola/ no ano passado/ estava lá a decorrer um curso de italiano/ e nós sempre íamos aprendendo umas palavritas...// andava lá toda a gente a falar nos corredores italiano/ e nós também ouvíamos e/// outras

- sei lá/ na barragem/ de vez em quando os senhores que vão para lá trabalhar// não/ é mesmo o rancho/ eu também passo muito tempo no rancho/ não é/ e então marca assim um bocadinho mais
- (47) I essa experiência na escola com o italiano/ conta-me como foi isso/ como te sentiste...
- (48) C nós n-/ eu fiquei muito invejosa □ / porque/ porque o curso de italiano era/ à quarta-feira à tarde penso eu/ ah não/ era à terça-feira à tarde// o curso de italiano era à terça-feira à tarde penso eu/ e nós à terça-feira à tarde tínhamos sempre// era uma tarde infernal que só terminada não sei a que horas/ e então não nos pudemos inscrever no curso de italiano/ e então eu andava MESMO invejosa/ porque eles andava lá todos contentes/ eu acho o italiano muito giro + / muito melódico/ é uma língua que eu gostava de aprender/ e há bocado quando dei assim o exemplo de uma língua que/ era o italiano/ até porque nós/ em princípio para o ano o rancho vai à Itália// vai à Itália/ e eles andavam lá pelos corredores a fazer-nos inveja/ chegavam às reuniões a falar italiano + / e olha foi □ / mas foi um contacto/ foi muito pouco/ falavam pouco/ diziam/ “boa tarde”/ “bom dia”/ “se nós queríamos tomar café”/ coisas do género/ eu até já me esqueci/ sei lá/ confundo já tudo/ espanhol com italiano ahm// e ahm// e foi assim pronto/ e eu não fui tirar o curso e fiquei muito chateada
- (49) I explica-me o que te atrai no italiano+
- (50) C pronto/// ahm não sei// mas sempre que ouço falar italiano/ é um bocado como o inglês// acho aquilo bonito+ / acho que faz assim... é uma língua assim... AGRADÁVEL <ri>/ e é assim/ depois parece muito DESENVOLTA a falar// por exemplo eu/ quando me OIÇO a falar português/ por exemplo quando/ já me ouvi nas gravações das aulas e coisas do género// acho que nós demoramos muito tempo a DIZER AS COISAS/ fazemos assim/ parece que fazemos um ESFORÇO/ o italiano soa-me assim muito levezinho+ / gosto da sonoridade do italiano// parece que é uma língua/ eu associo o italiano ao sol/ pronto <sorri> não sei porquê/ penso no italiano assim/ o sol// e por exemplo penso no francês e lembro-me da CHUVA/ não sei porquê <ri>
- (51) I <ri>
- (52) C mas é assim/ são coisas da cabeça/ e não sei/ não sei assim de mais nenhuma explicação lógica/ até porque não tenho ninguém na família que fale italiano/ nem tenho nenhuma raiz italiana acho eu// mas/ mas pronto/ é uma língua que me atrai/ mas é desde que eu vim para a universidade/ que eu dantes não pensava muito nisso
- (53) I uhm e que outras línguas é que te atraem?// há mais alguma que
- (54) C <INT> gostava de aprofundar o espanhol/ que até é uma coisa muito simples/ mas que eu nunca aprofundei/ mas gostava de o aprofundar// e neste momento estão-me a atrair as línguas de África/ porque comecei a ler um/ um dia destes fui a uma livraria e resolvi comprar um livro do Mia Couto/
- (55) I uhm

- (56) C e estou assim+ um bocado obcecada por aquilo <sorri> e a/ e isso é um bocado mais difícil/ não é/ mas pronto/ ando/ ando muito atraída pelas línguas africanas/ em relação a Moçambique/ que é onde se passa a Terra Sonâmbula// ahm eu passo o tempo todo a ver/ porque aquilo aparece por exemplo/ [mashibombo] e depois aparece a legenda a dizer o que quer dizer em português/ então eu já decorei quase essas legendas todas/ de vez em quando vou lá/ a um senhor da minha terra que teve em Moçambique/ para ele me dizer mais coisas// e / pronto/ estou a sentir-me assim atraída por isso/ por essa língua/ pelas línguas africanas/ de resto... sei lá/ eu no geral não tenho assim nenhuma reticência/ quer dizer// por exemplo/ não me sinto muito atraída é para aprender o alemão/ é mais um bocado por teimosia/ gostava de aprender porque eu dizem que é difícil e então □ / e um dia destes até aprendia/ mas não é aquela coisa como com o ITALIANO/ ou mesmo/ as línguas africanas
- (57) I e a aprendizagem do alemão/ explica-me lá por que é que é mais por teimosia?
- (58) C <sorri> porque o alemão em si não me é agradável de ouvir// não me é/ nem é por uma questão de estereótipos/ nem é/ por exemplo quando penso em relação à chuva e ao sol/ da França e da Itália/ quando penso na Alemanha ou no alemão/ nem me lembro que há cá o Hitler/ não lembra/ sinceramente não me lembra// ahm nem me lembra coisa nenhuma/ mas é uma língua ahm// que não me agrada/ sei lá/ eu vou um bocado pela sonoridade da língua/ como já percebeste/ não é// e aquela realmente DÓI <sorri> nos ouvidos/ é um bocadinho estranha/ MAS POR OUTRO LADO/ fico invejosa por não saber falar/ porque acho que é uma língua/ sei lá/ é como o latim/ é o meu calcanhar de Aquiles/ é o latim/ nunca consegui encarregar muito bem com o latim/ então o alemão eu também gostava de aprender só assim por uma questão de// olha/ sei falar alemão/ mas não é uma língua que eu/ que eu/ por exemplo agora/ “vamos-te oferecer um curso/ italiano/ alemão ou não sei quê”// escolhia o italiano não escolhia o alemão <sorri>
- (59) I uhm
- (60) C é mais isso
- (61) I conta-me um pouco sobre o teu percurso de aprendizagem de línguas
- (62) C a primeira língua que eu aprendi foi mesmo o francês/ na escola/ a segunda/ foi o inglês/ o espanhol foi/ foi sempre <IND> ali pelo meio// ahm/ depois foi/ foi a ida à Bélgica/ e agora estou assim nas línguas africanas/ não conheço muito mais/ nem tive mais experiências do que estas
- (63) I há pouco disseste que os contactos que tinhas com pessoas de Leste/ que era através de amigos do teu irmão/ e que vocês falavam em português// mas como é que tem sido essa interacção com essas pessoas de Leste?
- (64) C por acaso têm sido encontros muito fugazes/ porque// eles também lá na minha terra/ são só três imigrantes de Leste que lá estão/ são colegas do meu irmão/ e eles de vez em quando aparecem lá no café e falam comigo em português/ mas é assim

uma coisa breve/ “olá/ boa noite/ tudo bem?/ estás boa?”/ e só e// e em relação a eles... pronto// eu também não me esforço muito se calhar para chegar a/ mais perto/ ou para aprender um bocadinho/ ou para puxar por eles/ para eles falarem/ porque lá está/ nunca pensei em aprender ucraniano ou qualquer coisa assim □ / não é uma língua assim que me atraia à primeira//

(65) I uhm

(66) C se calhar se fosse italiano/ andava sempre/ “olha/ fala comigo!” <sorri>/ não sei

(67) I então em relação à tua biografia linguística/ há mais alguma coisa que aches importante dizer

(68) C não

(69) I não?/ então vou-te só fazer uma última pergunta/ porque é que... como acabaste de dizer/ “não me esforço tanto para falar com eles”/ “porque não tenho interesse por aprender italiano”/ mas tendo em conta que são pessoas de uma outra cultura/ por que é que não fazes um esforço para/ não para aprender a língua/

(70) C eu acho que é o desconhecido e o efeito/ meio surpresa/ porque eu/ eu acho que se calhar andava assim um bocadinho distraída/ mas eu acho que/ francamente/ sinceramente// eu só me dei conta do país Ucrânia/ da cultura Ucrânia/ da língua/ quando começaram a aparecer cá os imigrantes/ ou seja/ não houve assim/ ANTES destes imigrantes de LESTE virem para cá/ não era assim um país que me aparecesse/ com o qual fosse de vez em quando confrontada/ não/ nada disso/ e depois quando/ quando eles começaram a vir para Portugal/ e quando começou a haver mais esta vaga de imigrantes/ foi assim um pouco o efeito surpresa/ mas/ “Ucrânia?/ Ucrânia/ lá para o Leste.../ pronto tá bem”/ e depois/ entrei um bocado naquela cultura do generalismo que toda a gente faz/

(71) I uhm

(72) C é/ “são russos”/ “então/ na Rússia está frio e.../ fala-se assim com muitos rs” e pronto/ acho que me deixei ficar por aí/ foi um bocado o efeito surpresa e o desconhecer completo do/ ucraniano/ ou da cultura ucraniana/

(73) I uhm

(74) C se calhar até é muito diferente da russa// não sei// porque nem sequer me dei à curiosidade de fazer essa pesquisa ou me informar/ é algo que está no meu subconsciente/ não sei

(75) I uhm// acho que está tudo/ queres passar então a outro relato?

(76) C então/ está bem// sobre o percurso de vida até ao estágio

Narrativa: Percurso de vida até ao estágio

(77) I ah esta passagem que eu vou ler também foi tirada do teu diário do quarto ano e diz assim/

Olhando para aquilo que fiz até agora, sinto que cresci. Cresci enquanto pessoa e enquanto professora. Só tenho pena de ser tão escasso o tempo que passamos com este

género de assuntos. [...] É como um diário, mesmo este diário, que eu nunca poderei dizer que está completo, pois ficará sempre uma infinidade de coisas por dizer (Diário, 04/01/2002).

(78) C eu quando tive idade para/ para começar a pensar nessas coisas/ resolvi espontaneamente ir à missa ou.../ na escola/ chegava a casa não era preciso a minha mãe dizer para estudar/ eu ia estudar// e depois por outro lado a minha família não era assim.../ tínhamos algumas dificuldades financeiras/ e eu/ <IND> bastante e trabalhava no verão e/ sempre tive muita liberdade por parte da minha mãe para fazer aquilo que eu queria/ naquele sentido em que ela podia contar+ e não sei quê/ e eu acho que tive uma infância e uma adolescência um bocado perturbada nesse aspecto//

(79) I uhm

(80) C e/ e isso reflecte-se claro na/ na minha personalidade actualmente/ eu acho que sou um bocadinho ahm/ como é que hei-de dizer/ não é egoísta é/ exigente com os outros/ EXIGENTE demais comigo própria <sorri> porque admiro que sou/ e isso prejudica-me muito a mim e não tanto aos outros// ahm// e faz com que por vezes/ até me afaste dos outros/ a minha exigência comigo própria e com os outros// ahm nunca me dei muito bem com pessoas da minha idade// sempre me dei melhor com pessoas mais velhas// por exemplo/ o meu irmão é seis anos mais velho do que eu/ e lá na minha rua toda a gente era mais velha do que eu/ pronto não havia ninguém da minha idade/ e habituei-me muito a dar-me com pessoas mais velhas/ por exemplo eu aos quinze anos já namorava com a pessoa com quem sou agora casada/ que na altura tinha vinte e dois e eu tinha quinze// ou seja/ ahm/ eu acho que cresci assim um bocado depressa demais/ e/ e/// e por exemplo/ acho que às vezes/ de vez em quando dou comigo/ por exemplo/ há lá uma miúda que está lá nas minhas explicações que tem dezasseis anos/ e// e anda com umas picadas no peito/ mas não foi fazer todo o género de exames e/ anda só no psicólogo e não sei quê/ e eu à vezes sou assim um bocado dura com ela/ porque me faz impressão que ela seja assim/ e depois acho que sou um bocado dura porque exijo dos outros/ aquilo que eu era/ só que não pode ser assim/ não é/ só que então eu exigia muito/ e sou uma pessoa dura com ela porque acho que ela tem que ter uma outra postura perante a vida/ mas ela só tem dezasseis anos// mas eu naquela altura já não pensava assim// pronto/ e às vezes na escola notava isso com os alunos/ por exemplo/ a minha escola era do décimo e do décimo primeiro/ e eu notava que/ “caramba/ acordem!”/ eles estavam no décimo ano mas já tinham dezasseis anos/ “acordem!/ trabalhem!”// “esforcem-se para chegarem a algum lado!”/ porque sofri tanto para chegar aqui à universidade e para tirar este curso e/ e fiz tanto e trabalhei e sujei as mãos// e eles ali sentadinhos à espera que caia tudo do céu/ eu sou um bocadinho impaciente nesse aspecto/ posso dizer que/ como professora sou assim um bocadinho mais// posso dizer que não lhes facilito a vida/ ou não lhes dou tanto a entender que/ “coitadinhos/ são uns

- desgraçados!”// mas isso é um bocado resultado da minha experiência// e é isso que me marca assim mais como pessoa
- (81) I fala-me um pouco dessa tua vontade de seres professora de filosofia/ e depois por acabares por ter tornares uma professora de português e inglês
- (82) C pronto/ eu desde/ pr’aí desde o nono ano/ que já dava explicações aos meus colegas/ de inglês/ eles vinham para lá para ao pé de mim estudar+ / porque eu sempre fui assim uma boa aluna// ahm a inglês sempre andava lá a explicar ao pessoal/ gostava muito de lhes explicar as coisas/ eles até diziam que eu explicava bem/ que explicava melhor que a professora/ e então eu achava aquilo o máximo// depois/ entretanto no décimo ano tive filosofia e tornei-me logo brilhante naquilo+ / eu chegava a casa e lia o livro todo/ eu chegava pr’aí ao segundo período já tinha o livro de filosofia lido e as obras que eles mandavam// gostei muito daquilo/ e trabalhos de casa que fiz/ lembro-me dum que a professora fico muito contente+ / e gostava mesmo daquilo/ gostava da filosofia/ gostava de pensar naquelas coisas/ e gostava daquele género de trabalho// mas depois no décimo segundo ano/ quando os professores nos começaram a falar/ “ai/ não se esqueçam que têm os exames/ e que têm que começar a pensar naquilo que querem seguir”/ e não sei quê// quando ela começou a falar nisso/ eu disse que em princípio ia seguir filosofia/ e eu na altura era delegada de turma/ e os professores todos disseram/ “ah/ mas olha/ tem cuidado porque// o mercado está muito DIFÍCIL para os professores de filosofia/ e depois para além do ensino/ não tens muito mais que fazer na área da filosofia”// “se não fores dar aulas o que é que vais fazer?”// “mas não gostas de mais nada?” e eu/ “gosto/ gosto de inglês/ e tenho boas notas”/ e então foi assim/ “pois se calhar é melhor pensares no inglês”// e eu pronto/ eu sabia que o inglês <IND>/ filosofia não/ não vou andar cinco anos e depois ainda é pior do que o inglês/ pronto/ “então/ vou para inglês”/ e depois/ “inglês com quê?”/ “com francês ou português?”/ e depois decidi-me pelo português/ pronto/ foi assim
- (83) I e isso colocou-te problemas/ o facto de mudares a tua intenção?
- (84) C colocou cá//
- (85) I uhm
- (86) C por exemplo quando aparecia um problema eu7 “vou-me embora”/ “vou para filosofia”// por exemplo/ no primeiro ano/ aquilo era uma escolinha lá em Mação/ daquelas escolinhas que nós/ a minha turma eram oito raparigas/ de humanidades/ décimo/ décimo primeiro/ décimo segundo/ oito raparigas// é claro que nós éramos/ entrámos todas para a universidade// éramos só oito/ e então tivemos grandes notas/ é verdade/ MAS a preparação não foi a MELHOR/ por exemplo a inglês// e eu cheguei cá a pensar/ pronto/ que falava bem como toda a gente e não/ falava um bocadinho abaixo da média do inglês das pessoas que aqui estavam// e depois/ apanhei assim uma professora que me colocou assim... alguns obstáculos// e// e eu no final do primeiro semestre só chorava e dizia que me vinha embora// só dizia à minha mãe/ “eu este ano já não vou

- mais para a universidade/ fico em casa/ para o ano concorro para filosofia/ acabou/ eu não quero ir!/ eu não quero ir!”/ e/ passei assim por um mau momento/ porque sempre fiquei com aquela coisa da filosofia/ tanto que as aulas que eu gosto mais são a cultura/ tá assim mais ligado com a filosofia/ AINDA hoje eu tenho assim aquela tendência/
- (87) I uhm
- (88) C o inglês eu sei que até tenho jeito/ para dar aulas/ ou melhor/ eu sei que até tenho jeito para ensinar as pessoas// por exemplo eu nota nas explicações/ tenho jeito para ensinar// mas assim a nível pessoal/ gosto/ gosto/ de filosofia e... se colocou-me obstáculo/ colocou/ porque sempre que havia um problema/ eu queria ir-me embora para filosofia/ <sorri> nesse aspecto foi um problemazinho
- (89) I uhm// e o que me podes dizer acerca da adaptação à ideia de/ ser professor de inglês
- (90) C foi fácil/ foi fácil porque eu já queria ser professora de/ filosofia/ mas também já sabia explicar bem inglês/ eu tinha a noção disso// INGLÊS/ pronto/ sabia e gostava de explicar as coisas às pessoas/ eu desde pequenina que eu sempre quis ser professora/ e a minha mãe diz que as brincadeiras que eu fazia eram sempre aquela/ era pôr lá umas bonecas sentadas na cama/ ter um papel lá na parede e bater nas bonecas/ dizer que elas eram BURRAS/ era assim muito violenta quando era criança/ mas era sempre assim/ depois fui crescendo e as brincadeiras eram sempre as mesmas/ as bonecas lá e eu a falar para o quadro/ aquelas coisas ahm// e então naquela altura aquilo não me pareceu ter perturbado muito/ ter mudado para inglês/ “ah!/ não vou para professora de filosofia/ vou para professora de inglês”// tudo bem/ só que depois quando apareceram os problemas é que eu// <sorri> fiquei mais neurótica
- (91) I e que problemas foram esses/ já mencionaste o facto de o teu inglês ser de um nível mais baixo...
- (92) C o inglês/ por exemplo/ eu não ter facilidade em falar/ e em ter VERGONHA em falar inglês/ porque é óbvio que eu na minha turma/ era a melhor aluna a inglês/ não é/ e aqui na universidade não/ e depois ganhei medo de falar nas aulas/ a minha participação era um bocado fraca/ e depois fui para o instituto para ganhar mais auto-confiança/ e aí sim// no instituto/ enriqueceu-me a nível de expressão oral/ fiquei mais desinibida com o inglês+ / e tudo mais// e já me esqueci da tua pergunta...
- (93) I com que outros problemas é que tu te deparaste/ pelo facto de teres mudado para inglês
- (94) C foi um bocado esse/ cada vez que me sentia mais instável/ ficava um bocado perturbada com isso/ e tive que me esforçar bastante para// tive que me esforçar/ bastante/ para me sentir à-vontade no inglês/ porque eu realmente queria dar aulas/ e já que estava aqui/ queria fazê-lo minimamente bem/ não é/ e depois quando me confrontei com a realidade de poder vir a ser uma MÁ professora/ que não sabia falar inglês e não sei quê/ aquilo afectou-me um bocado a cabeça/ achei que não ia ser uma boa professora

- e que... pronto/ foi um bocado complicado/ porque em relação à filosofia sentia-me mais SEGURA/ tinha mais noção daquilo que eu sabia+ /
- (95) I uhm
- (96) C se calhar se tivesse ido para filosofia tinha-me acontecido as mesma coisa/ não sei// mas em relação ao inglês/ eu sentia-me muito insegura/ parecia que estava sempre com medo de errar/ aliás isso notou-se no estágio
- (97) I como é que foi a relação insegurança e curso?
- (98) C sempre foi uma evidente preferência pelo português/ e que se mantém até hoje/ tanto que segui mestrado em estudos portugueses// sempre foi uma evidente preferência pelo português e uma evidente fuga ao inglês/// por exemplo/ se precisasse de escolher uma bibliografia qualquer/ se pudesse escolher entre uma obra em português ou em inglês/ escolhia em português/ mesmo que alguém me dissesse que a inglês era melhor ahm// basicamente foi assim nesses pequenos pormenores
- (99) I uhm
- (100) C mas em relação por exemplo ao curso enquanto um grupo de pessoas não/ [...] nós até nos ajudámos bastante// depois a única situação assim constrangedora que nos aconteceu/ foi// porque eu fui para o Wall Street Institute/ para desenvolver MELHOR o inglês/ e o Wall Street Institute ensina American English// e depois aconteceu algo/ o inverso que foi/ nas aulas comecei a falar mais+ / e a ficar mais desinibida/ e então houve uma vez que a professora criticou-me/ disse-me que eu estava a falar americano/ não estava a falar inglês <ri> fiquei muito triste
- (101) I fala-me um pouco de.../ disseste que os primeiros anos do curso te desiludiram porque foram teóricos// fala-me um pouco mais acerca disto
- (102) C ahm porquê?/ porque/ foi aquilo que eu te disse// eu estava à espera de mais movimento/ de mais/ pôr a mãos na massa/ e quando cheguei cá/ olha/ apanhei um susto/ porque eu era tão inocentezinha/ que nem sabia que ia ter latim/ por exemplo//
- (103) I uhm
- (104) C latim/ foi outra coisa que me levou a ir para filosofia/ outra vez/ cheguei cá e vi que ia ter latim/ “mas latim/ meus Deus!”/ e enquanto não tive a primeira aula de latim e descobri que mais três ou quatro pessoas não sabiam falar latim/ não descansei/ ahm e depois era o latim/ os estudos literários/ os estudos linguísticos/ literatura um/ dois/ três/ inglês um/ dois e três/ cultura/ e eu/ “mas quando é que chegam aquelas coisas? / do género/ dar aulas/ aprender a dar aulas/ porq’eu ah!/ porque eu pronto/ dantes achava que tinham que me ensinar a dar aulas/ pensava que a gente tinha assim uma aula/ tipo teatro/ e a pessoa pronto/ ENSINAVA A DAR AULAS/ eu estava à espera de me ensinarem a dar aulas// e isso nunca mais chegava/ nunca mais chegava/ e achei os três anos muito teóricos/ agora andaram fazer umas alterações no currículo/ está ligeiramente melhor// mas tudo para o fim/ e depois por exemplo/ diga-se de passagem/ as disciplinas didácticas não são assim tão fáceis/ são difíceis no sentido em que nós temos que reflectir

acerca de coisas que nos são COMPLETAMENTE NOVAS no sentido de reflexão/ eu sei o que é o pensamento metalinguístico agora/ pensar nisso no sentido didático é diferente/ e depois o quarto ano foi difícilimo/ tive uma depressão e emagreci não sei quantos quilos/ e era aquilo que eu queria/ era estudar aquelas coisas/ mas no momento em que veio/ veio tudo junto e eu ia ficando louca/ foi muita coisa junta/ mas adorei o quarto ano/ foi o ano em que// eu mais me desenvolvi neste quatro anos todos/ só que... foi tudo muito junto/ três anos a fazer uns trabalhitos de cultura e tal/ e depois no quarto ano

(105) I conta-me um pouco como é que foi esse quarto ano

(106) C o quarto ano foi muito difícil para mim/ para já eu casei-me no verão antes/// casei-me no verão antes/ e o quarto ano começou e/ nós vimos logo ali diferenças entre o terceiro ano e o quarto ahm// o género de trabalhos propostos pelo professor/ eu lembro-me também da primeira vez que entrei no LALE/ não percebi nada do que o professor disse/ fiquei sem saber o que é que era o LALE/ saí de lá/ “mas o que é que é o trabalho?/ mas o que é o LALE/ mas o que é para fazer?”// e foi um susto de repente/ mas o trabalho de didáctica do português/ “temos que fazer uma aula!/?/ mas uma aula sobre quê?/ como?/ como é que a gente faz uma aula?” / “então/ estivemos três anos a falar de cultura/ linguística/ literatura/ e agora pedem-nos para fazer uma AULA?/ mas como é que se faz uma aula?// e.../ e depois achava que/ e sinceramente ainda acho um bocadinho/ que as aulas práticas e as aulas teóricas de didáctica/ aquilo/ não encaixava lá muito bem/ e depois sentia-me assim um bocado perdida/ até ao primeiro semestre/ até pôr os pés no chão/ nos tínhamos/ eu contei/ ainda me lembro/ desde Setembro até Dezembro tivemos onze trabalhos para fazer/ aquilo foi feito no AR/ completamente/ nós andávamos assim/ e o trabalho que nós gostámos mais foi o de educação em línguas/ quando percebemos o que o LALE era/ quando entendemos/ depois no segundo semestre o meu marido foi operado a uma hérnia discal e foi aí que veio a depressão/ e foi muito complicado/ porque o dia em que ele foi operado foi o dia em que nós filmámos a aula para/ para/ e foi complicado/ depois o trabalho para didáctica do inglês/ eu achei-o muito puxado/ muito pesado/ e nós tivemos muito trabalho com aquilo e depois também não tivemos assim uma nota muito boa/ foi um bocado complicado □ / mas gostei muito/ gostei muito do que aprendi/ especialmente com a didáctica do inglês/ porque tivemos mesmo que/ MEXER/ tivemos que mexer/ trabalhar/ mas o quê/ foi tudo muito junto/ no quarto ano

(107) I como é que achas que o curso te ajudou a tornares-te professora?

(108) C bom/ não posso/ o curso ajudou-me a ser professora/ apesar de eu falar daqueles três anos com alguma ironia/ é óbvio que aqueles três anos me ajudaram/ é óbvio que sim/// não digo que... agora quando vou dar uma aula que não preciso de estudar/ é claro que preciso de estudar/ agora uma coisa é rever/ outra é estudar tudo de novo/ por exemplo// é óbvio que não nos podem ensinar tudo na universidade/ por exemplo/ no ano passado tive que leccionar Os Lusíadas/ e por acaso uma coisa que eu

achei fantástica foi/ a minha professora que me ensinou AQUI Os Lusíadas na universidade/ e ela deu-nos uma perspectiva muito... diferente/ e gostei e isso ajudou-me imenso na escola/ por exemplo/ no outro dia tive que ajudar um miúdo das explicações a perceber O Cavaleiro da Dinamarca// e nunca tinha ouvida falar d' O Cavaleiro da Dinamarca/ nem tinha dado na escola eu/ nem tinham falado nele da universidade// nada// quer dizer/ ouvi falar mas foi noutro contexto// no contexto do LALE/ e depois foi difícil/ já senti assim/ ir sozinha à procura de.../ e era uma obra diferente/ que o curso pronto/ não me tinha dado abertura nenhuma para uma obra daquele género/ pronto/ em relação ao Cavaleiro da Dinamarca e aos Lusíadas/ é uma comparação/ realmente valeu a pena ter aqueles três anos de preparação/ por amor de Deus! / e a nível de gramática e tal/ aquelas coisas/ o quarto ano/ é uma ano que me marcou mais como professora/ porquê?/ porque para já/ essa questão por exemplo/ ter que reflectir acerca das coisas/ ter que pensar nisso/ ter que pensar em ser professora/ ter que pensar em/ em o que é que eu penso acerca dessa profissão/ o que é que eu farei quando lá estiver/ é uma no mais/ mais/ que me enriqueceu mais/

(109) I uhm

(110) C mas ao nível assim de/ profissional CONCRETO/ eu professor numa sala de aula/ ao nível de enriquecimento teórico foram aqueles três

(111) I e como é que foi pensar ser professora?

(112) C <ri> foi um bocadinho/// irreal <sorri> eu digo irreal porque/ porque quando estava a fazer o diário de bordo/ por exemplo eu lembro-me de um poema que pus aí/ ahm no diário de bordo/ que dizia.../ *ser professor é*/ já não me lembro muito bem/ eu lembro-me que esse poema dava assim uma ideia/ até nem era uma ideia assim muito longe da verdade/ mas pronto/ na altura imaginar ser professor era/ para já era fazer aquilo que eu queria/ não é/ que era dar aulas/ mas mais do que isso era ser/ compreendida por tod-/ eu na altura/ não é/ achava que ia ser uma profissional de sucesso/ que os alunos me iam compreender à primeira/ bastava dizer aquilo uma vez/ e toda a gente me ia perceber/ e era assim que eu tinha esta perspectiva de ser professora/ era ser uma professora muito boa/ que os alunos iam gostar muito/ que ia ser muito divertido/ muito engarçado/ e toda a gente ia perceber aquilo que eu dissesse/ ideia que totalmente se desintegrou no estágio □/ <sorri> e não sei o que te hei-de dizer mais

(113) I há pouco disseste/ fizeste uma analogia/ que... que te iam ensinar a dar aulas/ ahm como se fosse um teatro/ o que pretendes dizer com isso?

(114) C o que eu achava/ o que eu pensava antes de entrar mais na coisa/ na didáctica/ no conhecimento didáctico/ o que achava era que havia uma fórmula /

(115) I uhm

- (116) C que/ uma fórmula para sermos compreendidos/ uma fórmula para dizer bem as coisas/ uma fórmula para/ para os alunos nos respeitarem <sorri> eu achava que era tudo muito simples e que resolvia tudo com...
- (117) I uhm
- (118) C matemática/ um mais um são dois/ então achava que aqui na universidade ia ser assim/ havia uma maneira PARA haver bons professores/ nunca pensei por que é que havia maus/ mas sabia que/ para haver BONS professores/ é porque havia ali uma coisa que os fazia ser assim/ e/ até chegar à didáctica/ até encarar com o diário de bordo/ eu punha muito de lado o aspecto pessoal do professor//
- (119) I uhm
- (120) C num/ achava que/ que as coisas eram todas ensinadas/ <ri> não/ não é assim/ era assim um bocadinho infantil nesse aspecto/ era
- (121) I explica-me quando é que o lado pessoal/ quando é que te começaste a aperceber desse lado pessoal do professor
- (122) C quando por exemplo/ eu lembro-me perfeitamente da minha primeira aula de didáctica// e de/ e do professor/ no meu caso/ ahm começar a falar de assuntos teóricos/ depois ahm nós cá fora/ todo juntos a comentar/ e não era eu a única que achava assim/ havia mais gente que pensava como eu/ que quando chegássemos à aula de didáctica dos portugueses a professora nos devia dizer assim/ “quando forem dar *Os Lusíadas*/ vão dar assim assim e assim”/ é uma ideia completamente absurda/ que agora não me passa pela cabeça como é que eu num semestre/ enfim/ mas era assim que eu achava que ia ser/ nas aulas teóricas a professora chegava e escrevia um tópico/ “quando forem dar *Os Lusíadas* fazem assim”/ tá a ver/
- (123) I uhm
- (124) C era isso que eu pensava/ mas nós depois cá foram/ sei lá/ com o decorrer do tempo/ com conversas com outras pessoas/ depois é que eu comecei a falar mais com os ESTAGIÁRIOS/ porque a realidade começou-se a aproximar/ comecei a falar com os estagiários e comecei a perceber que não era nada daquilo + / há/ tem que haver bases teóricas para o professor de movimentar/ para o professor saber trabalhar/ saber onde/ saber como/ de que forma/ agora a partir daí/ como vais dar *Os Lusíadas*/ tendo em conta os objectivos/ tu é que sabes/ dentro DE/ aquelas estratégias e aqul-/ todo aquele mundo que nós então estávamos a aprender naquela altura// mas até então eu achava que não/ que não era assim <sorri>
- (125) I a este propósito/ há mais alguma coisa que queiras dizer?
- (126) C não/ não/ até já passei o papel <refere-se ao enunciado correspondente a esta narrativa>
- (127) I só há mais uma coisa que eu te queria então perguntar e que é// falaste-me que o teu objectivo quando acabasses o estágio era ir para um mestrado em didáctica/

- e que pelo facto de ele não ser ter realizado foste para o de/ de estudos portugueses/ ahm
quais eram as tuas motivações para o...
- (128) C mestrado em didáctica?/ ahm eu na altura estava mais ahm/ quando
pensei no mestrado em didáctica foi mais durante o estágio///
- (129) I uhm mas porquê?
- (130) C foi mais a português nem tanto no inglês porque// durante o estágio
aconteceu um bocado aquilo que aconteceu durante o curso/ senti-me/ quando ia para
uma aula de português ia muito mais à-vontade/ e para uma aula de inglês ia mais/ assim/
com mais medo/ com insegurança mesmo//
- (131) I uhm
- (132) C e em relação por exemplo ao português/ deparei-me com vários
problemas de vária ordem/ desde falta de motivação/ desde... problemas de ortografia
com os quais eu me confrontei imensas vezes e o quais não consegui resolver// ahm
problemas do género ahm a expressão escrita dos miúdos/ tentava inserir vários métodos
e as coisas num.../ e então eu pensei que/ que para o ano até seria interessante
aprofundar-me nestes assuntos/ mas mais relacionados com o português/ com os quais
eu me confrontei/ por exemplo expressão escrita e coisas do género/
- (133) I uhm
- (134) C foi mais no sentido do português e de estudar um pouco isso// só que
depois não... acabei por desistir <SIL>
- (135) I ora/ queres passar então à narrativa seguinte
- (136) C sim

Narrativa: o Estágio

- (137) I então/ sobre o estágio tu dizes assim no teu diário/ do estágio
*Começou o estágio! Após quatro longos anos de teoria, chegou finalmente o momento de
meter mãos à obra. É óbvio que, bem como as minhas colegas, quero dar o meu melhor.
Contudo, devo confessar que tenho sentido um friozinho a atravessar a espinha que quase
me congela... Tudo isto são desabafos que caracterizam um pouco da perplexidade que
caracteriza o meu estado de espírito neste momento*” (Diário, 06/09/2002).
conta-me então como é que foi essa experiência do estágio// quais as expectativas/ os
teus momentos mais marcantes...
- (138) C pronto/ então ahm logo ali/ o primeiro dia nós chegámos à escola// os
primeiros temos foi só estar lá/ assistir aos examezinhos/ aquilo não custou nada/ mas
depois de repente + / tivemos assim uma reunião com as orientadoras/ e aí é que nos
apercebemos do que nos esperava e eu achei aquilo tudo TÃO complicado/ depois
tivemos que ir para o Porto às editoras/ à procura dos livros/ aí foi tanta coisa assim
junta!// e depois foi o medo/ o medo que nos primeiros tempos// as orientadoras diziam-
nos assim/ “amanhã”/ eu lembro-me da Margarida dizer-nos isto/ “amanhã tragam uma
planificação anual”/ acho que foi isso que ela disse/ e nós saímos de lá/ “planificação

anual ahm como é que a gente vai fazer?"/ elas disseram para nos irmos buscar o programa e tal e tal/ mas foi horrível/ eu cheguei a casa e não sabia como é que havia de fazer/ se havia de fazer uma tabela/ de devia fazer um texto/ que é que eu havia de fazer + / depois também não tinha assim um CD dos outros anos para ver o modelo/ não é/ nenhuma de nós/ fizemos tudo sozinhas/ "ai/ ai/ como é que há-de ser?" e/ e depois quando chegámos ao pé da Margarida ela disse que não era bem aquilo e tal/ que tinha lá uma coisinha para nos mostrar + / e// foi assim/ um bocado complicado/ nesse aspecto foi// ahm porque nós não sabíamos muito bem como fazer as coisas e depois pedirem-nos uma planificação logo nesse dia// depois lá começámos a entrar no ritmo/ a fazer as planificações/ depois vem o primeiro momento de dar uma aula/ não é/ e é claro que tu pensas assim/ porque aproximadamente de idade nós tínhamos todas vinte e três anos/ sabíamos PERFEITAMENTE bem o que pensávamos quando víamos um professor/ no que íamos reparar/ aquelas coisas e/ e então/ ANTES de entrar para a sala de aula/ meu Deus!/ uma dor de barriga enorme/ cheia de nervos/ "mas o que é que eles vão pensar de mim?/ ai/ vou-me atrapalhar toda para lá!"/ SÓ assim NO PRIMEIRO DIA que era a apresentação e eu ia para lá toda nervosa// mas depois pronto/ aconteceu o que acontecia sempre/ nem que fosse uma aula assistida pelos dois orientadores/ era eu podia estar nervosíssima/ bem/ houve um ou dois momentos em que não foi assim/ mas eu podia estar nervosíssima/ que os miúdos/ os de português mais/ punham-me muito à-vontade + // e eu pronto esquecia logo que estava o professor Calheiros na sala/ ou a Margarida/ sentia-me mesmo à-vontade/ eu envolvia-me com eles naquele assunto e pronto/ no inglês já não era tanto assim// porque eles a português/ eles eram muito fraquinhos/ tinham notas muito fraquinhas/ tinham dificuldades na expressão escrita/ e nós fartávamo-nos de usar diferentes estratégias/ era assim um bocado complicado/ era uma turma assim com uma maneira de estar complicada também/ um dos nossos grande problemas foi na turma de português/ tinha dois ou três elementos mais perturbadores e com os quais tivemos dificuldades em nos relacionar/ e uma das alunas ou duas/ acabaram por desistir e... foi um bocado complicado/ mas era uma turma que eu gostava muito deles e// sei lá/ tocaram-me no coração/ se calhar também porque até ao nono ano não tive numa turma muito diferente// depois no décimo sim/ eram só meninas/ mas até ao nono ano não/ também estava numa turma muito semelhante/ sabia bem o que eles estavam a sentir/ o que eles pensavam da vida e daquilo tudo// já no inglês não foi nada assim/ porque no inglês eles// eram muito retraídos/ eles eram só novo/ eu e a JO/ às vezes mais elas as três/ às vezes eram quatro/ podia haver momentos mais simpáticos/ momentos de mais abertura/ eram muito retraídos □ / e depois como não gostavam/ diziam mesmo/ só dois deles é que gostavam de inglês/ os outros sete não gostavam <IND> apesar de eu não achar que sou tímida/ ahm a sensação que alguém vai fazer um relatório sobre as coisas que tu disseste/ quantas palavras mal ditas/ ahm ou quantos hajam ou houveram/ coisas deste género/ ou porque a pinha pronúncia se notava nas

aulas/ começou-me a fazer muito mal// comecei a ficar muito mal/ depois a gente vai notando/ não é/ porque no ÍNICIO os relatórios são mais assim/ por exemplo/ das nossas colegas/ são mais leves/ vão ficando carregados no final do estágio/ tu comparas o primeiro com o último e não tem nada a ver/ e// em relação à orientadoras por exemplo/ não/ em relação à orientadoras sempre houve uma relação bastante aberta/ se era preciso mudar um seminário elas mudavam/ não eram aquelas orientadoras que ouço falar/ que nos obrigam a trinta por uma linha/ os planos de TODAS AS AULAS quando isso nem sequer é legal/ acho eu/ não/ elas eram super porreirinhas connosco e punham-nos à-vontade// e nunca me senti à-vontade durante a <IND>/ nunca/ só mesmo quando estava sozinha com os miúdos e sem ninguém a olhar/ aí sentia-me plenamente à-vontade/ não era assim todas as aulas/ até porque dava aulas a meias e isso também não gostei/ não gostei nada no estágio de dar aulas a meias/ porque os miúdos// tão depressa/ numa semana tinham a JO/ noutra semana tinham-me a mim/ depois a português uma semana a AL/ outra semana a mim/ e// nós quase que não sentíamos assim que a turma era nossa / eu sentia que a turma era minha mas sei lá/ depois há coisas// por exemplo/ cada uma de nós tem uma maneira diferente de explicar as coisas/ e às vezes tínhamos que repetir matérias/ porque com os miúdos é preciso ter muito cuidado com o que se diz/ porque eles escutam uma vez/ está escutado// retêm aquilo/ mesmo que tenham retido mal/ e depois quando uma a seguir vinha dizer AQUILO mas de outra forma/ era uma grande confusão/ pronto/ ao passo que se fosse uma só a dar aulas esse tipo de situações poderiam ser evitadas ou não eram tão frequentes// esse foi um aspecto que eu não gostei/ que foi dar aulas em conjunto//

(139) I uhm

(140) C e estas foram as minhas maiores dificuldades// pronto/ não sei/ receios/ dificuldades/ momentos marcantes/ o que é que eu aprendi ahm/ ah! expectativas/ eu acho que não falei das expectativas ou falei.../ mas eu estava à espera de outra coisa diferente/ toda a gente dizia que o estágio era muito trabalhoso mas.../ eu nunca pensei que fosse tão difícil// e o que é que eu aprendi com o estágio?/ aprendi... a DURO custo/ por exemplo a ser uma pessoa melhor// aprendi a respeitar mais os outros e// aprendi uma coisa que nunca tinha aprendido/ que era ouvir falar de mim/ que isso nunca tinha acontecido/ no ano de estágio/ nas primeiras vezes/ cada vez que alguém falava mal de mim eu chorava que nem uma louca/ em casa/ ao fim já não + / porque habituei-me e até gostei de ouvir aquilo/ realmente isto faz-me bem/ eu estou a ficar melhor/

(141) I uhm

(142) C mas só quando notei que estava a ficar melhor é que eu gostei/ mas no início fazia-me muita impressão ouvir falar de MIM/ mas isso fez-me muito bem/ porquê?/ porque isso obrigou-me a escutar os outros em relação a mim/ e a não ser tão egoísta nesse aspecto// essa foi uma das grandes aprendizagens do estágio/ ajudou-me a respeitar mais os outros/ porque nós durante o estágio é verdade/ nós estamos num

ambiente não complicado/ a nível pessoal e profissional/ e os medos são tantos/ pronto/ é por causa do peso que o estágio tem/ não é/ no curso/ é óbvio/ tinha média de treze antes do estágio e acabei com quinze/ e era esse o meu objectivo e consegui/ mas consegui ainda a alguns custos e alguns □ / algumas cedências/ nomeadamente a nível pessoal/ eu nesse ano não vivi/ sobrevivi <sorri>/ foi um ano muito complicado [...] foi muito cansativo/ mas as maiores aprendizagens que eu tive foi/ para já+ aquela ideia que eu tinha inicial// de que os miúdos iam perceber tudo à primeira/ percebi esse género de coisas/ a nível didáctico/ que há lutas que se travam desde o primeiro dia até ao último/ por exemplo/ a minha maior luta a português era fazê-los escrever uma frase no quadro em que a vírgula estivesse correcta/ ou a inglês era que... eles me dissessem uma frase em inglês/ nem que fosse “bom dia professora”/ e são lutas que se travam do início até ao fim/ e eu achava que não era assim/ achava que dava agora uma matéria e que eles percebiavam/ avançávamos/ dávamos outra matéria e avançávamos/ e é óbvio que isso é errado/ AGORA para mim é óbvio essa questão/ mas eu sei que muita gente pensa assim// ahm/// e mais aprendizagens do estágio/// foi tanta coisa/ foi um ano tão cheio/// não sei já o que dizer

(143) I o projecto

(144) C <sorri> pois o projecto/ o projecto// o projecto posso ser sincera/ o projecto veio muito bem/ mas veio pesar um bocadinho □ / para já era um tema que nós gostávamos/ dificilmente íamos dizer que não/ porque nós tínhamos tido boa nota nesse trabalho teórico e tal/ TEÓRICO// nós tínhamos tirado boa nota e achávamos que estávamos perfeitamente à-vontade com a intercompreensão + / portanto não havia problema nenhum e íamos conseguir fazer aquilo MUITO BEM// ahm e de facto não foi assim/ não é/ porque depois/ o conhecimento teórico até nem estava muito mau/ o que eu acho que se notou nas/ nas sessões iniciais/ em que nós as quatro não sentíamos grande dificuldade em falar e éramos bastante participativas/ fazendo assim uma auto-crítica do grupo nós estávamos bem preparadas para aqui/ o que nós aprendemos/ o que eu aprendi mais nas sessões de novo foi mesmo na intercompreensão EM CONCRETO/ lembro-me por exemplo na sessão em que discutimos se a intercompreensão era uma estratégia ou uma competência/ assim coisas muito CONCRETAS/ porque de resto já estávamos à-vontade/ agora quand-/ para já/ nós tínhamos o estágio/ depois o projecto no estágio e o/ o seminário/ e era um bocado difícil conciliar isto tudo/ depois quando chegou a altura de pôr o projecto em acção é que nós nos apercebemos/ do QUÃO teórico era o nosso conhecimento sobre a intercompreensão/ porque nós// “como é que nós vamos pôr a intercompreensão aqui na aula/ como é que vamos fazer?”/ e depois não sei porquê/ por exemplo/ eu achei muito engraçado o/ quando as nossas colegas de português-francês apresentaram o projecto sobre o português/ é que a minha tendência foi SEMPRE para o inglês/ é que eu quase que nem coloquei a hipótese de fazer o projecto no português/ é que essa ideia passou-me completamente ao lado/ sempre foi para o inglês/ sempre achei

que o projecto da intercompreensão tinha mais a cara do inglês/ tinha mais hipóteses de sobrevivência com o inglês/ e foi sempre praí a minha ideia/ e depois surgiu o problema seguinte que foi/ intercompreensão NAQUELA turma que/ como eu já caracterizei era realmente uma turma com muitas dificuldades/ era uma turma que NÃO GOSTAVA de inglês e que/ também demonstrava não gostar DE outras línguas/ e quando nós nos confrontámos com/ “bom vamos pôr a intercompreensão aqui nesta turma COMO?”// “como é que o vamos fazer?”/ e foi difícil/ foi difícil/ tivemos algumas dificuldades que tivemos que executar/ tanto que tivemos que executar a aula em português// ahm e tivemos dificuldades em não prejudicar os miúdos/ já estava quase no final do ano e nós queríamos avaliá-los ainda/ e avaliá-los ao nível de/ avaliação mesmo/ nota final/ e não os queríamos prejudicar/ mas também não queríamos estragar o nosso projecto/ que estávamos a gostar/ e foi um bocado complicado na altura/ depois lá conseguimos executar/ eu acho que disse isso na auto-avaliação/ eu no projecto gostei/ gostei de trabalhar no projecto/ mas realmente depois acabei e/ e/ e pensei/ que se calhar para os miúdos/ eles não valorizaram □ / eu acho que o trabalho da intercompreensão tem valor quando é valorizado// mas/ eles por exemplo/ só o Timóteo é de vez em quando lá dizia/ era o mais participativo/ que gostava de voltar a ter uma daquelas aulas com muitas línguas/ porque gostava assim/ das aulas assim/ com muitas línguas/ porque de resto eles não/ não gostaram/ pare eles só foi pior/ para eles já bastava uma língua estrangeira/ quanto mais duas ou três ou quatro/ ahm o Timóteo de vez em quando dizia/ por exemplo/ na nossa auto-avaliação/ nas fichinhas/ ele diz que a aula que mais gostou foi a aula em que teve que aprender muitas línguas/ porque o Timóteo não teve cá/ ele estava na França e em pequenino ele aprendeu logo/ o francês o português e o alemão/ ele estava receptivo/ ele estava muito receptivo/ o resto da turma não □ / e então... sentimos assim que a aula não foi muito valorizada por eles/ e é um bocado decepcionante □ / termos tanto trabalho a fazer uma coisa e depois eles não valorizam NADA/ não acham piada nenhuma □ / nem imaginam o trabalho que está por detrás daquilo

(145) I uhm

(146) C não tenho mais nada para dizer/ assim que me lembre...

(147) I como é que foi fazer esse trabalho todo “que está por detrás daquilo”?

(148) C <ri> ahm foi bom/ nós por exemplo/ a ideia.../ como conciliar a intercompreensão com a matéria que nós estávamos a dar na altura/ por acaso coreu/ correu bem + / porque eu acho que até ficou muito bem caracterizada aquela questão do homem que teve que ir para a lua/ e depois teve que comunicar lá com os extraterrestres/ acho foi um momento muito bem apanhado/ ahm e DIVERTIMO-NOS/ foi daquelas coisas/ normalmente as aulas/ a JO estava a dar inglês/ fazia as aulas dela/ eu estava a dar inglês/ fazia as minhas aulas// claro que trocávamos sempre ideias/ mas cada uma fazia os seus materiais/ aquelas materiais fizemos em CONJUNTO/ e fiemos aquelas coisas/ foi um material divertido e gostámos de fazer aquilo// mas/ mas foi difícil/ na altura

conciliar/ e fazer o exercícios/ precisámos de ajuda claro/ e... mas foi muito interessante/ eu gostei muito da experiência/ e aprendi+ / eu sinto que neste momento/ se voltar a dar aulas/ um dia assim que haja hipótese disso acontecer <sorri>/ vou gostar de voltar a fazer isso/ e TENHO vontade de voltar a fazer isso/ não quero/ não quero MESMO/ que isto tenha sido só um momento/ só um tiro/ porque a Ana apareceu e nós fizemos intercompreensão nas aulas de inglês// e... QUERO/ e sinto vontade de levar mais para a frente/ de continuar nas minhas aulas como professora/ sozinha sem ninguém a olhar para mim/ de fazê-lo <SIL>

(149) I bom/ tenho então algumas perguntas para te fazer <sorri> já que estamos a falar do projecto/ vamos continuar a falar disso/ disseste que o trabalho da intercompreensão só tem valor quando é valorizado/ e que sentiste que os miúdos não gostaram

(150) C <INT> não gostaram/ não/ que não valorizaram

(151) I sim/ não valorizaram// que valor é que atribuíste a essas actividades?

(152) C o valor que eu atribuí foi essencialmente o de/ ahm eu queria que os alunos abrissem mais as suas ideias/ as suas perspectivas acerca das coisas/ acerca do MUNDO// ahm é óbvio que eu não queria que eles imaginassem que tinham ido pá lua e não sei quê/ mas queria que eles tentassem colocar-se no lugar de alguém que vai para um país estrangeiro e ahm// e que precisa de se desenrascar/ e “como é que eu vou fazer?/ quais vão ser as estratégias?”/ pensava que eles iam sentir mais aquela emoção/ de/ ahm mas se calhar a culpa não foi/ foi MINHA porque não os soube motivar ou qualquer coisa/ mas pensava que eles iam-se sentir mais/ mais LÁ DENTRO/ mas dentro do problema/ da situação/ ahm mais com vontade/ o único que senti isso foi o único que já tinha estado lá fora/ o Timóteo/ os outros tomaram aquela posição muito/ muito retraída/ “oh!/ eu nunca passei por isso/ não estou à espera de passar/ não vou sair daqui” □ // nem sequer estão à (espera de acabar o décimo segundo) <fala muito rápido> “olha não quero saber”/ e era mesmo isso que eles nos diziam cá fora/ e foi nesse aspecto que eu achei que/ não foi muito valorizado + / ou seja/ acho que se calh-/ eles aprenderam/ aprenderam coisas novas// no fundo/ no fundo/ se calhar até gostaram/ mas eles eram assim um bocado/ não expressavam muito/ se gostaram ou não gostaram// mas gostava que lhes tivesse feito mais +/- bem/ mais+// é isso que eu acho/ que só o Timóteo é que correspondeu por inteiro em relação àquilo que eu estava à espera do projecto/ da parte DELES em relação ao projecto

(153) I e o que é que estavas à espera do projecto para TI?

(154) C o projecto para mim// o que eu estava à espera foi realmente o que aconteceu// que foi por exemplo/ ahm eu estava à espera que o projecto me ensinasse a trabalhar com ele/ porque eu não fazia ideia como é que ia trabalhar a intercompreensão// para mim a intercompreensão era uma coisa MUITO teórica// ahm depois nas sessões/ eu/ quando eu depois me confrontei/ por exemplo com a questão de ser uma estratégia ou

uma competência/ no sentido em que/ se a intercompreensão serve apenas para a/ para comunicar/ entre aspas/ ou se é uma estratégia em sala de aula + / eu comecei a simpatizar mais com esta ideia da estratégia/ a intercompreensão como uma estratégia/ no sentido em que/ nos permite alcançar alguns objectivos/ desmistificar/ esquecer estereótipos/ é uma boa estratégia// e realmente/ para mim/ o que eu estava à espera era que conseguisse aprender alguma coisa COM a intercompreensão + / que para mim era um mito// eu não sabia bem o que é que ia fazer/ como é que ia fazer/ foi a tal questão/ elaborar a aula/ actividades para fazer/ elaborar/ como/ “como é que vão ser?/ que GÉNERO de exercícios?/ que género de temática?/ vai ser gramática ou não vai?/ etc./ e eu percebi/ acho que agora se tiver que preparar qualquer coisa e meter lá a intercompreensão pelo meio/ vou ter muito mais facilidade/ “ora aqui pode-se fazer um exercício do género tal” + / foi assim/ eu estava à espera que me ajudasse e me ajudou de facto/

(155) I explica-me por que quando viste o projecto/ ahm quando pensaste na implementação/ pensaste no inglês e não colocaste a hipótese do português?

(156) C para já porque/// porque/ parece que é mais INSTINTIVO/ na altura/ por exemplo/ eu penso no inglês/ quer dizer/ agora vendo as coisas assim mais a frio não é assim/ penso no inglês/ e então como o inglês é aquela língua que se tem como GLOBAL/ eu acho que se calhar// até/ confundi um bocadinho as coisas/ o global com o que se percebe melhor/

(157) I uhm

(158) C se eu tivesse feito/ ahme fiz/ nós depois acabámos por fazer/ dadas as dificuldades que eles tinham com o inglês/ se eu tivesse feito numa aula de português/ a intercompreensão/ teria usado talvez/ línguas latinas+/ não é/ para eles encontrarem/ enfim/ tinha mais a ver com o programa de inglês e com os objectivos que se procuram// ahm atingir/ no inglês/ eu achei que era mais fácil para eles porque tinha mais a ver com o mundo + / estava assim com uma ideia mais geral/ acho que é isso/ acho que é por causa/ porque eu relacionava/ intercompreensão/ muitas línguas/ muita gente.../ inglês// inglês muita gente/ acho que foi um bocado por isso/ porque se pensar bem a frio na intercompreensão/ acho que até é mais fácil pegar no português do que no inglês/ mas na altura foi assim um instinto//

(159) I uhm

(160) C e só cheguei a essa conclusão muito depois

(161) I uhm/// qual é que tu achas que foi o grande objectivo de todo o projecto em si?// sobre a intercompreensão/ quando eu falo do projecto é tudo/ não só do VOSSO projecto e a implementação/ mas do programa de formação sobre a intercompreensão/ do vosso percurso sobre a intercompreensão...

(162) C o grande objectivo?

(163) I sim/ qual foi o grande objectivo+

- (164) **C** eu acho que o grande objectivo/ é ahm// não sei se a palavra está muito bem aplicada mas será/ um pouco/ a INTEGRAÇÃO/ ou seja/ no senti do em que hoje em dia/ um professor de línguas/ um professor de português/ um professor de inglês/ um professor de francês ou um professor de espanhol// é mais do que um professor do francês do inglês/ português ou do espanhol/ um professor de LÍNGUAS/ e é óbvio que com isto eu não quero dizer que um professor de inglês tem que saber falar as línguas todas/ não/ tem é o DEVER/ o dever no sentido em que// estamos numa sociedade cada vez mais/ por exemplo/ os imigrantes de Leste// eu se me deparar agora/ ainda não me deparei porque estou no desemprego/ mas se me deparar com uma criança de Leste que não saiba falar português/ eu vou ter que arranjar uma forma de chegar a ele/ e eu acho que isso é a intercompreensão/ e// e acho que foi bom para nós/ eu acho que o grande objectivo do projecto foi abrir-nos os nossos horizontes/ mostrar-nos que é possível chegar ao outro/ mostrar-nos que como professores de línguas/ nós PODEMOS fazer coisas/ nós podemos ajudar os alunos a perceber/ o COLEGA que é de Leste/ podemos fazer com que eles encontrem estratégias para se entenderem/ e acho que foi esse o grande objectivo/ para mim/ olhado para o projecto/ olhando para tudo/ FOI o grande objectivo
- (165) **I** uhm// a certa altura tu disseste que no ano de estágio/ que até essa altura/ nunca tinhas ouvido falar de ti/ não é/ disseste/ “nunca tinha ouvido falar de mim”// e que tinha sido bom/ o que é que isso significou no processo de te tornares professora?
- (166) **C** ahm/ eu sempre fui um bocadinho individualista/ e sempre achei que isso não me ia causar obstáculos na vida/ mesmo sendo professora// eu via assim a profissão de professora como algo que até me permitia ser individualista/ porque eu nunca gostei de trabalhos de grupo na escola/ nem cá... nunca gostei// ahm e o estágio foi um grande trabalho de grupo//
- (167) **I** uhm
- (168) **C** e/ e ouvir falar de mim/ e ter que trabalhar e grupo/ mas especialmente ouvir falar de mim/ fez-me ver que/ que/ MESMO/ porque nós numa escola enquanto professoras/ e não quero com isto dizer que toda a gente me vai andar a avaliar nos corredores/ não é isso/
- (169) **I** uhm
- (170) **C** é um trabalho de equipa/ nós temos que trabalhar uns com os outros/ nós temos que falar sobre a turma/ nós temos que nos confrontar com situações/ em que o aluno não gosta de nós por exemplo/ e faz queixa de nós/ e nós temos que saber lidar com essa situação/ se o aluno foi dizer à directora de turma que o professor de português é antipático/ ou qualquer coisa do género/ enfim/ e eu acho que não estava nada preparada para essa situação/ chegar a uma reunião do grupo e dizer/ “é pá!/ eu não consigo dar o programa”/ e não ver aquilo como uma atitude de ignorância ou incompetência/ mas sim com humildade e com o reconhecimento de que não podemos

fazer nada pelos alunos// nesses pequenos detalhes/ nesses meandros da escola/ é que eu percebi que se precisava para já/ de ser mais humilde e de deixar que/ porque uma pessoa tenta sempre esconder os seus defeitos/ não é// e eu aprendi na escola/ e aprendi com os professores do grupo/ quer nas reuniões de português quer de inglês que/ que todos nós temos dúvidas/ que ninguém é super inteligente/ que ninguém é melhor professor do que ninguém/ todos temos inseguranças/ e eu achava que não era assim/ tinha assim essa ideia do ensino/ e isso foi muito bom/ muito bom

(171) I tu disseste que... ahm estavas-te a referir às tuas aulas de inglês e disseste qualquer coisa como/ “o ter que falar inglês”// quase como uma imposição//

(172) C uhm

(173) I como é que foi lidar com o esse ter que falar inglês/ num primeiro momento/ e depois no projecto teres dado aulas/ onde não tiveste SÓ que falar inglês mas/ não diria falar outras línguas mas que/ USAR outras línguas// como é que foi isso?

(174) C vou começar pelo fim/ para não me esquecer/

(175) I hm

(176) C em relação ao projecto não foi nada difícil/ porque eu não estava a ser avaliada por aquelas línguas/ eu estava à-vontade// aquela aula foi BOA para mim porque me estava a sentir à-vontade/ estava com medo que não corresse bem/ que eles não percebessem as línguas/ que não gostassem das actividades/ estava com medo// mas a nível de/ de falar e de me sentir/ de ter que falar as línguas ou assim/ não/ estava a sentir-me bem/ senti-me bem/ não estava a ser avaliada//

(177) I uhm

(178) C porque o meu grande problema era ser avaliada pelo inglês// ahm que era inevitável/ como era óbvio tinha que ser mas/ depois aquilo era tudo muito complicado para a minha cabeça porque/ para além de não me sentir à-vontade para falar inglês/ para além de reconhecer que tinha um repertório muito restrito/ e para além de saber essas coisas todas/ e para além de saber que quando deixava de controlar o discurso dava muitos erros/

(179) I uhm

(180) C havia uma fase da aula em que nós tínhamos os discursos controlados/ que era quando nós fazíamos os monólogos/ agora quando se começava a interacção com os alunos/ Aí é que se dão mais erros/ e as coisas acontecem/ e depois eu/ e AINDA por cima/ eles não percebiam muito bem inglês/ não queriam falar inglês/ então eu chegava a ter conversas de surdos mudos/ eu falava em inglês e eles respondiam em português/ eu respondia em inglês/ eles respondiam em português/ e eu própria que estava a tender para o português tinha que pôr um freio/ pra não ir pra lá/ e é por isso que eu digo TER que falar inglês/ porque a certa altura/ foi ter que falar para mim/ foi ter que ouvir por eles/ e porque/ EU sinceramente/ se tivesse dado aulas àquela turma numa experiência normal/ eu não tinha feito assim/ eu não tinha dado aulas em inglês/ SÓ/

como dei// por exemplo/ em relação à obra ahm the return of the moonman/ foi// foi o nosso primeiro fracasso/ meu e da JO/ a nível de leccionar uma matéria/ foi o nosso primeiro fracasso// porque era uma obra// e foram todas aulas assistidas e.../ foi o início do projecto/

(181) I uhm

(182) C e depois a continuação que foi tudo aulas assistidas até ao final do ano// e/ e nós demos essas aulas assistidas desde o projecto até ao fim/ foi tudo o the return of the moonman e... essa matéria foi dada toda em inglês/ foram exigências/ externas e... sinceramente nós percebemos que os miúdos não tinham entendido a matéria/ nós arranjámos várias maneiras para o fazer/ dividimos a história em pedaços/ fizemos exercícios de diversas formas/ nós púnhamos imagens da história para eles perceberem ahm/ mas como não podíamos tocar no português/ porque de pois havia ali uma tendência que era// cáíamos muito nesse erro e nesse bloco de assistências tentámos evitá-lo// ahm que era/ quando nós pegávamos no português por um momento/ para explicar um pormenor/ nós não nos apercebíamos e passávamos o resto da aula a falar português/ claro/ até que de repente/ “ah! tou a falar português!”/ e nós cáíamos muito nesse erro e como era o bloco final/ onde estávamos a ser avaliadas MESMO// ahm nós quase não pegámos no português e isso reflectiu-se nos meninos porque/ cuitadinhos/ eles quando acabaram a obra eles/ eu acho que eles não perceberam a obra/// foi assim o meu calcanhar de Aquiles...

(183) I como é que tu descreverias a tua passagem da teoria à prática// no processo de te tornares professora de línguas+

(184) C foi muito difícil no inglês// foi bastante fácil no português □ / ahm a inglês/ passar da teoria à prática/ e eu já sabia que ia ser/ foi complicado/ foi um choque/ no PORTUGUÊS já não senti tanto isso/ no português passar da teoria à prática foi aquele momento que eu já estava à espera à imenso tempo/ pôr as mãos à obra + / mas a inglês foi realmente mais complicado/ foi

(185) I vou terminar/// tiveste bastantes experiências no ano de estágio/ ahm como é que foi ser professora de línguas/ na generalidade?

(186) C na generalidade... ser professor de línguas foi/ aquilo que eu estava à espera/ e por outro lado não foi/ ou seja// eu gostei de ser professora de línguas no sentido em que/ é isso que eu gosto de fazer/ e neste momento ahm ainda o acho/ e tanto que dou explicações e... são momentos muitos bons/ para mim// e faço um esforço enorme para preparar as explicações e conciliar com o mestrado/ mas dou+// e gosto muito de ser professora de línguas no sentido em que// <IND> eu nunca tive dificuldades em português/ francês ou inglês/ nunca tive dificuldades/ e então.../ mas percebo as dificuldades que os outros têm e gosto de os ajudar/ e isso é muito bom para mim// e ser professor de línguas para mim é/// é uma constante ajuda dos outros + e.../ um constante enriquecimento e... sentires que as pessoas ficam felizes por perceberem as coisas e/ e

eu fiquei muito impressionada por perceber que/ porque eu estava à espera que ser professora de inglês/ por exemplo/ ia ser muito mais fácil [...] falando dos meus miúdos das explicações/ já quase todos tiveram inglês na primária/ eles continuam com as mesmas reticências em relação à língua/ “porque não percebo isto e não percebo isto” ahm e eu achava que ser professora de inglês ia ser mais fácil/ porque eu gostava da língua e achava que toda a gente também gostava/ depois descobri que depois há pessoas que NÃO gostam do inglês/ o que me impressionou muito// o português é mais complicado/ porque é a nossa língua materna e há// há problemas nos alunos que são realmente graves quando a gente fala da língua materna// no inglês fiquei um pouco desiludida com a realidade/ pensei que não houvesse tantos obstáculos/ à língua/ tinha uma noção diferente dos alunos em relação à língua// para mim ser professor de línguas é tentar vencer estes obstáculos/ se me derem oportunidade/ é um pouco esta luta

(187) I e quais achas que são as funções ou a função do professor de línguas?

(188) C a principal função do professor de línguas é... abrir os horizontes de um aluno/ é/ é mostrar-lhe que o seu mundo é muito pequenino em relação à imensidão que há lá fora// ahm// essa é a função principal e depois tem muitas funções lá dentro/ por exemplo// tentar evitar estereótipos// ahm torná-los cidadãos mais conscientes de.../ do que existe no mundo/ por exemplo/ a semelhança que existe entre um Chinês e um Japonês/ os miúdos não os sabem distinguir/ acham que são todos Chineses/ os da Ásia/ enfim/ é encaminhá-los/ é mostrar-lhes/ mais do que gramática/ mais do que ler textos/ é também abrir-lhes o caminho para a intercompreensão/ para o mundo/ e para a realidade e para as coisas/ eu quando der aulas de inglês/ vou querer ter aulas mais abertas e mais/ mais viradas para o resto/ para o mundo/ não sei

(189) I e as aulas de português?

(190) C esqueço-me sempre das aulas de português// <ri> nas aulas de português/ para mim ser professor de línguas/ para mim é um bocado mais limitado <sorri> porque/ por exemplo/ agora por causa daquela história do livro de Moçambique/ se calhar agora se pensasse/ se calhar agora já tinha outras perspectivas/ em relação a isso/ agora pensando/ já é um bocadinho diferente/ mas ser professora de línguas/ assim em português <sorri> é um bocadinho mais limitada/ não sei/ parece que não se abrem tantos caminhos para as línguas// mas é como te digo/ agora com a leitura deste livro/ já há outras possibilidades/ <IND> vocábulos que nós usamos hoje em dia de uma forma mais informal/ de Moçambique/ por exemplo/ agora já tenho uma perspectiva diferente/ mas na altura do estágio não/ eu via muito o ensino do português como o ensino da minha língua materna/ que é a língua materna dos alunos e pronto/ e nem sequer pensava muito na hipótese de ter alunos estrangeiros na aula de português/

(191) I uhm

(192) C e como/ e como ainda por cima não aconteceu pronto/ não puxou muito por mim

- (193) I uhm para terminar/ quem é a CL hoje?
- (194) C <ri> a CL hoje? <ri> para além de desempregada? <ri>
- (195) I <ri>
- (196) C sei que sou uma pessoa muito maior cá dentro/ do que era à cinco anos// do que era quando/ quando tomei contacto com este mundo do ensino// neste momento posso dizer que me sinto completamente preparada para dar aulas/ não tem nada a ver com o que sentia por exemplo antes de entrar para o estágio/ um friozinho na espinha ou coisa do género/ arrepios na espinha/ nada disso/ neste momento sinto vontade de trabalhar e meter mãos à obra e/ e a CL neste momento é uma pessoa com vontade de trabalhar/ e sem hipótese para isso <sorri> e é isso que a CL é neste momento// dar explicações sempre vai um bocadinho mais ao encontro daquilo que eu gosto...
- (197) I ok./ obrigada pela entrevista
- (198) C obrigada eu

1.3. Entrevista 2 – ES

Transcrição

N.º intervenções: 01-229

Data de realização: 04 de Fevereiro de 2004

(01) I bom/ eu vou explicar-te como vai ser esta entrevista// eu com esta entrevista pretendo/ no fundo conhecer-te um pouco melhor/ conhecer o teu percurso de vida// conhecer-te como pessoa e professora de línguas e... a entrevista vai estar estruturada da seguinte forma// eu vou entregar-te três enunciados que correspondem às três temáticas que gostaria de ver abordadas/ e que no fundo vão ser as temáticas dos três relatos que te vou pedir//

(02) E uhm

(03) I portanto/ tu é que escolhes por qual dos relatos é que queres começar e/// tu falas aquilo que achares que é importante/ eu vou intervir o mínimo possível/ vou adoptar mais a postura de um ouvinte/ assim poderás falar mais livremente/ eu não te interrompo// no entanto eu vou tomando algumas notas de aspectos que eu vou/ querer aprofundar mais tarde// entre cada relato vamos ter uma fase de questionamento onde eu te faço então algumas perguntas// após escolheres cada uma das narrativas vou ler uma pequena passagem que eu retirei dos dados que já tenho acerca de ti/

(04) E uhm

(05) I está bom?/ podemos então começar?

(06) E podemos

(07) I <entrega os enunciados das narrativas>

(08) E então/ vou começar pela narrativa sobre a biografia linguística

Narrativa: A biografia linguística

(09) I hm// <procura a passagem respectiva> esta passagem foi retirada do/ de uma das reflexões que fizeste onde dizes assim//

[Considero-me] uma falante/comunicadora com predisposição para a aprendizagem/conhecimento de outras línguas e culturas com o objectivo de compreender os outros e a mim mesma.”; “Na verdade, vejo-me, acima de tudo, como uma pessoa que gosta de línguas [...] (Diário, 26/02/2003; Relatório individual PI-A).

Isto no fundo são duas passagens aglomeradas numa só/ e foram retiradas/ uma do teu diário do quarto ano e outra/ do teu relatório individual a propósito do projecto de investigação-acção// gostava então de te ouvir falar acerca das tuas experiências com as línguas.../ de contactos...

(10) E ora bem ahm/ a primeira língua que eu aprendi foi o inglês//

(11) I uhm

- (12) E e... no início estava com um pouco de dúvidas/ se havia de escolher o francês se o inglês/ mas achei que o inglês seria o melhor porque me daria mais oportunidades no futuro/ até porque a minha mãe sempre me disse que era mais FÁCIL/ e que.../ me ajudaria mais/ e o meu pai também me influenciou bastante nisso/ e que o francês era uma língua que... já não se utilizava// ahm eu sempre gostei da língua inglesa/ sempre gostei de a aprender nas aulas/ quando... cheguei... à escola eu já ia com aquela ideia de que ia adorar a língua inglesa ahm// até certo ponto/ eu criticava aqueles QUE/ falavam francês// mas quando cheguei ao sétimo ano e aprendi a língua francesa/ gostei das duas da mesma forma// ahm// mais/// e relação a outras línguas que tenha aprendido para já/ o latim/ que eu/ não é uma língua que se fale/ mas eu ADORO a língua latina/ e se eu pudesse hoje eu ainda iria fazer alguma coisa relacionada com o latim// ahm// em relação ao francês ahm eu quando entrei para a universidade tive dúvidas se escolheria um curso ahm de português-inglês/ se de português-francês/ mas acabei por escolher português-inglês/ MAIS uma vez influenciada pelo facto de que/ o português-inglês tinha mais saída e que me daria mais oportunidades no futuro// ahm hoje em dia/ estou um bocadinho desiludida com isso <sorri> mas continuo a gostar de inglês/ e nada me faz ahm/ não gostar do inglês// ahm em relação ao contacto com outras línguas ahm eu sempre tive vontade de ir para o estrangeiro/ como já te disse noutras alturas/ cheguei a ir estudar em Erasmus/ ahm já fui várias vezes a Inglaterra depois disso/ porque/ sou fascinada por Inglaterra + /// no entanto em Inglaterra tive mais contactos COM pessoas de outras línguas/ do que propriamente/ lá está/ do que propriamente com pessoas nativas// ahm com espanholas principalmente/ alemães ahm gregos/ aliás adorava o grego que morava no meu apartamento <ri>
- (13) I <ri>
- (14) E porque ele falava muito bem inglês/ mas ao mesmo tempo ensinava-me a falar grego/ mas eu não/ não me perguntes por palavras em grego porque eu não me lembro/ ahm/// mais/ contactos com outras línguas/ o que te posso dizer mais.../// ahm/// agora não me estou a lembrar/ mas se eu me lembrar já te digo/// ah!/ outra língua que eu gostava muito de aprender/ que eu não falo mas gostava muito/ pela sua relação com o latim/ é o italiano//
- (15) I uhm
- (16) E e no verão até quero ver se vou à Itália ahm// mais/// ah!/ outra viajem que eu fiz foi quando fui à Escócia/ apercebi-me da.../ da grande diferença que realmente há no inglês/ aí// ahm/// mais/ em relação a viagens foi <IND>/// ahm não há assim nada para dizer// a não ser que queiras perguntar alguma coisa em relação a isso
- (17) I há assim mais alguma coisa de que te lembres?
- (18) E não/ pois é isso/// não <sorri>
- (19) I então ahm conta-me um pouco mais acerca dessa tua vontade de ir para o estrangeiro

- (20) E isso tem/ é um pau de dois bicos//
- (21) I uhm
- (22) E porque... eu quero ir para o estrangeiro/ porque sei que cá se calhar não tenho tantas possibilidades para aquilo que quero fazer//
- (23) I uhm
- (24) E relacionado com o inglês/ porque eu não quero dar aulas/ e o meu curso cá/ provavelmente só daria/ a única perspectiva/ é dar aulas/ seja numa escola/ seja numa universidade/ seja onde for// se calhar/ SE for para o estrangeiro/ terei mais possibilidades de conseguir alguma coisa/ não sei/ isso é apenas um desejo// por outro lado/ aquilo que eu quero fazer/ eu não penso em outra coisa a não ser ir para Inglaterra/ ahm/ porque... tal como já disse sou fascinada e.../ apesar de ter algumas reservas em relação/ ao ingleses/ acho que ia/ o país para onde eu ia sem <IND>
- (25) I conta-me mais acerca das tuas reservas em relação aos ingleses
- (26) E por acho que os ingleses são muito.../ orgulhosos/ muito.../ por exemplo/ uma coisa que me aconteceu quando eu fui lá a última vez/ estava a pedir por uma direcção a uma pessoa de um quiosque/ e era um casal que estava a tomar conta do quiosque/ e eu perguntei a direcção à senhora/ e perguntei-lhe em inglês/ só não usei o *please* no final da frase e/ e ele chamou-me mal-educada/ pronto e/ acho que e por aí/ só por aí/ já... senti-me logo mal e andei a pensar nisso/ porque eu sabia que devia ter usado o *please* no final da frase/ mas não usei porque cá não se usa e pronto/ são culturas diferentes e/ e situações que/ aqui em Portugal não me chamariam mal-educada
- (27) I e como é que te sentiste em relação a essa/ a esse episódio+
- (28) E muito mal/ muito mal/ muito mal porque sei que/ para eles era uma coisa muito importante/
- (29) I hm
- (30) E e aí eles devem ter percebido logo que eu não era inglesa/ porque de facto eles usam/ são educados DEMAIS/ para nós não seria má educação/ mas para eles foi/ senti-me muito mal por não ter/ ahm ter seguido as regras deles/ no fundo// até PORQUE/ acho que// respeito os ingleses/ mais uma razão por que me senti mal/ eu sei como eles são e nunca fui capaz de corresponder a essa expectativa
- (31) I uhm// falaste agora em relação aos ingleses/ e disseste que apesar das reservas em relação aos ingleses/ ahm que tens um fascínio por Inglaterra/ o que é que te fascina?
- (32) E para já a língua/ porque há aquela diferença entre o American English e o British English/ e eu gosto da forma/ lá está/ há uma contradição/ eu acho que os ingleses são orgulhosos/ mas gosto da forma orgulhosa e emproada que eles falam ahm// por outro lado ahm adoro o *background* histórico que eles têm/ nós cá também temos/ mas eu se calhar sei MAIS acerca de Inglaterra do que de Portugal ahm// o facto de eles terem tudo/ eu lá/ quando vou lá/ eu perco-me nas livrarias/ eles lá têm tudo/ têm acesso a tudo/

- lá está/ é a contradição entre o antigo e o novo/ entre o moderno/ CÁ há mas as pessoas não têm tanto essa...// essa preservação/ do antigo/ não atribuem tanta importância/ juntamente com o moderno
- (33) I mais/ o que te fascina mais?
- (34) E ahm o facto de haver tantas culturas/ tu passas na rua e vês indianos/ vês japoneses/ vês franceses ahm espanhóis/ não sei/ e a aceitação que eles têm perante essas culturas todas/ tantam ahm// do meu ponto de vista/ integrá-las
- (35) I e o que é que sentes em relação a essa diversidade de culturas que viste lá?
- (36) E ah eu sinto-me muito bem <ri> porque tal como aconteceu em Erasmus/ eu pude aprender imensas coisas com as outras pessoas/ com os espanhóis/ com os franceses/ com os brasileiros até/ que falam a mesma língua/ mas têm/ uma cultura completamente diferente// aliás/ eles nem nos percebem a nós a falar/ é engraçado/ depois aprende-se muita coisa/ muitas vezes inconscientemente/ no sentido de que não te estás a aperceber que tu ESTÁS a aprender uma determinada coisa ahm/ aprendes e/ e... e dás mais valor àquilo que tu sabes/ que já aprendeste
- (37) I conta-me um pouco acerca dessa tua experiência em Erasmus
- (38) E é assim/ eu fui em Fevereiro/
- (39) I uhm
- (40) E e era suposto eu vir só em Junho/ ou seja/ tinha as férias da Páscoa/ mas era suposto eu não vir cá/ mas acabei por vir porque no início não me estava a sentir muito bem/ e isto porque/ ahm porque com as pessoas que eu fui/ essas pessoas não saíam muito/ só queriam falar entre si/ não queriam sair à noite/ e se tu vais para o estrangeiro e não sais à noite/ não/ não conversas com outras pessoas// no nosso caso em casa/ quase nunca saíam/ e... então eu comecei-me a sentir.../ mal porque eu queria sair/ mas ao mesmo tempo não queria sair sozinha// queria sair com as outras pessoas dos outros países/ e queria divertir-me/ e queria ir passear/ não queria sair sem eles// queria ter os dois lados/ não é/
- (41) I uhm
- (42) E queria sair com as pessoas que conhecia/ que era para ter mais oportunidade de conhecer os outros/ mas eles não queriam sair/ então eu comecei-me a sentir mal e decidi vir cá/ arejar// e vim cá quase um mês/ e então quando fui/ tomei outra postura completamente diferente/ deixei de me preocupar com os outros/ e sair eu/ e divertir-me e.../ e depois já não queria vir para casa/ mas tive que vir <ri> infelizmente// mas se pudesse/ agora teria ficado lá um ano/ se pudesse voltar para trás/ teria ido a partir de Outubro
- (43) I conta-me mais acerca dos contactos que tiveste com os outros/ pessoas/ as outras línguas/ episódios engraçados que tenhas tido

- (44) E ahm com as espanholas era engraçadíssimo porque.../ elas falavam/ nós nunca falávamos inglês// ahm era muito raro/ eu falava português/ elas falavam espanhol/ catalão/ nós percebíamos porque o catalão tem aquelas parecenças com o francês/ nós percebíamos-nos umas às outras/ era engraçado// às vezes até havia confusões sobre o significado da palavra/ mas nós acabávamos por chegar lá e aquilo era uma risota// ahm dávamo-nos/ entendíamos-nos muito bem// com.../ e lembro-me que estávamos sempre na lua/ sempre na brincadeira/ com o facto de... morarmos tão perto uns dos outros e/ termos coisas tão diferentes/ termos hábitos tão diferentes// já em relação à comida era a mesma coisa/ eu era capaz de comer por exemplo uma sandesita/ e elas tinham que levam sempre/ os *tupperwares*/ andavam sempre elas com os *tupperwares* com a comida/ com as massas/ e com aquilo tudo atrás delas/ e eu levava uma sandes ou uma fruta qualquer/ era engraçado// ahm com o grego era muito engraçado também/ ele às vezes na brincadeira comigo/ estávamos na cozinha/ e ele chamava-me.../ qualquer coisa em grego/ uma nome qualquer/ e depois <ri> pronto/ um nome qualquer/ era para eu tentar perceber o que era/ fazia gestos e não sei quê/
- (45) I uhm
- (46) E mímica lá na cozinha// com a alemã falava só em inglês/ porque eu não percebo alemão/ não falava alemão// ahm mas era engraçado porque com a alemã não era tanto em tom de brincadeira/ mas lá está/ eu acho que era por ela ser alemã/ porque/ era muito fechada/ e então nós não brincávamos muito/ mas ela era com ela que eu me entendia em termos mais psicológicos/ mais sentimentais/ enquanto que as outras era mais para a brincadeira/ mais para a borgia e tal
- (47) I ahm tu falaste que/ por exemplo/ os brasileiros/ que// que falam a mesma língua/ não é// que vocês falavam a mesma língua/
- (48) E mas não nos entendem/
- (49) I mas que eles não entendem// conta-me como é que foi isso?
- (50) E ahm muitas vezes nós estávamos na sala dos computadores e estávamos a falar/ e às vezes estava a falar com os meus amigos portugueses e estávamos a falar// sobre qualquer coisa e.../ e.../ lembro-me às vezes de eles dizerem/ “mas o que é que isso quer dizer?”/ ou “não percebi”/ e lembro-me de estar a dizer que percebi tudo o que eles diziam e/ e veio à conversa que/ a causa disso era o facto de nós termos aqui muitas telenovelas/ e percebíamos tudo o que eles diziam// mas não falávamos muito acerca disso/ notava que às vezes quando estávamos a falar/ que... às vezes não nos compreendíamos// exactamente por isso
- (51) I e o que é que isso significou para ti?
- (52) E acabei por não/ acabei por não me dar tanto com os brasileiros/ como eu se calhar estava à espera porque nós falávamos a mesma língua// mas mais com os outros/ até porque eu senti da parte dos brasileiros com quem eu falava/ uma certa.../ não sei/ um certo... ahm/ receio/ uma certa reserva em falar connosco/ talvez se sentissem/

- talvez nos encarem a nós como// como se nós/ como se nos sentíssemos superiores a eles/ e talvez nos vejam assim/ eu não acho isso mas/ talvez fosse essa a razão por que eles se afastassem um pouco de mim/ mas não sei
- (53) I outra coisa que tu disseste/ ainda a propósito também/ dos brasileiros/ apesar de falarem da mesma língua/ não se percebiam/ mas aprendia-se imenso
- (54) E hm
- (55) I o que é que tu aprendeste então através desses contactos?/ que aprendizagens é que recolheste desses contactos todos?
- (56) E para já a ser mais/ a ser mais aberta/ porque eu fui pra/ eu sempre tive essa+// predisposição/ como eu digo/ essa vontade/ esse querer/ para aprender línguas e para conhecer as outras pessoas/ APESAR de eu ser um pouco/ já fui mais/ um pouco tímida e um pouco fechada// já fui mais/ se calhar foi por eu ter ido para Erasmus e ter.../ estado com outras pessoas/ que eu me abri mais e/ e mais predisposta para fazer outro tipo de coisas/ até porque antes/ antes de eu vir cá nas férias da Páscoa/ eu era uma pessoa/ e quando eu cheguei lá/ era uma pessoa completamente diferente em relação às outras pessoas/ se calhar esse tempo que eu estive aqui/ fez-me pensar naquilo/ que se tinha passado antes pra eu ter/ tomar uma atitude completamente diferente quando eu lá cheguei/ em relação a essas pessoas/ esquecer os problemas que/ talvez eu tivesse com as outras pessoas e/ e passar a viver de outra forma
- (57) I uhm/// esta se calhar vem a propósito/ tu disseste que em relação aos brasileiros/ que falavam a mesma língua/ que por vezes não percebiam determinadas coisas e depois/ também falaste de uma relação/ algo semelhante entre a Inglaterra e a Escócia/ quando foste à Escócia ahm conta-me como é que foi
- (58) E <INT> senti que os escoceses ahm// vêem/ se sentem muito/ muito/ ahm muito inferiorizados pelos ingleses// em termos de língua/ eu tinha catorze anos e... e uma conversa qualquer que estava a ter com a família onde estava em Edimburgo/ referi que eles eram ingleses/ e...// e eles sentiram-se muito ultrajados e ofendidos/ porque eu me tinha referido a eles como ingleses// mas são escoceses/ mas para mim naquela altura/ Inglaterra era tudo aquilo/ não era o Reino Unido/ Inglaterra era tudo e.../ já me perdi
- (59) I estavas a falar de
- (60) E sim/ que se sentiam muito inferiorizados por/ pelos ingleses/ e não queriam de forma alguma ser postos no mesmo saco/ queriam ser encarados como+ uma nação/ vá lá/ diferente/ que de facto são
- (61) I e como foi estar em dois países que falam a mesma língua/ mas que querem tanto manter essa diferença entre eles?
- (62) E foi um pouco diferente porque/ eu tinha catorze anos/
- (63) I uhm
- (64) E tinha uma visão completamente diferente daquela que tinha quando fui estudar para Erasmus// e os ambientes eram um bocadinho diferentes/ não é/ eu na

Escócia estava com uma família/ e o único jovem com que eu contactei de lá foi o filho deles/ e ele também não fala muito por isso/ não posso fazer comparações/ mas senti-me bem nos dois lados até porque// eu antes de ir para a Escócia já ia fascinada com o/ ir para a Escócia/ por isso/ até porque... antes disso já tinha havido uma proposta para eu ir estudar para a Escócia/ acabei por não ir/ mas pronto/ ia com aquela coisa/ “ai/ venho para aqui estudar/ deixa-me conhecer isto um bocadinho” e não sei quê/ mas depois acabei por não ir// e pronto

(65) I conta-me um pouco como foi estar numa família de um país diferente/ do teu

(66) E eu não falava muito com eles/ só falava à noite e era assim muito pouco/ mas eles pareciam+/// muito fechados/ não conversavam entre eles ahm// não sei/ os filhos estavam sempre fechados no quarto/ eu não entendia muito bem aquilo/ naquela altura ahm/ não sei// mas senti-me bem e/ gostava de lá ter ficado mais tempo/ só fiquei lá uma semana/ ou nem isso

(67) I esclarece-me/ essa viagem surgiu a propósito de+

(68) E ah!// foi uma viagem de Páscoa/ da escola/

(69) I uhm

(70) E e fomos com professores/ com colegas/ pronto

(71) I hm/ há assim algum episódio engraçado...

(72) E pois era o que eu me estava a tentar lembrar/// ah!/ nos Açores/ quando eu fui aos Açores/ há uns tempos// lá está/ o facto de eu dizer também que.../ referir-me aos Açores como um país diferente/ quando fui lá/ eles também ficaram assim um bocadinho.../ lá está/ uma pessoa não tem consciência daquilo que está a dizer// também foi engraçado porque lá um episódio de eu estar a falar com um açoriano/ e eu não perceber nada do que eles estava a dizer/ completamente// e teve a minha colega/ a JO/ que traduzir o que ele estava a dizer para eu me entender com ele/ mas foi engraçado/ porque.../ vi que/ numa ilha que É portuguesa/ TÃO perto daqui/ que não é tão longe daqui/ onde se fala português/ fala-se de uma maneira completamente diferente

(73) I os contactos que tens tido/ então/ com outras culturas/ e com a própria cultura portuguesa também e... culturas estrangeiras/ no teu dia a dia/ por exemplo/ tens tido?

(74) E sim/ por mail com a espanholas/ ou com a alemão que contactei em Erasmus/ que conheci em Erasmus ahm// mas sempre em inglês/ porque/ no *mail* às vezes na brincadeira/ lá vai umas palavritas assim/ em português ou espanhol e tal/ mas sempre em inglês/ ahm mais// no mestrado/ que falo sempre com professores/ de cada parte do Reino Unido/ uma é galesa/ o outro é... inglês/ ah! e o outro não/ é neozelandês/ mas/ nem sequer me lembro que estou a falar com pessoas/ ahm// de culturas completamente diferentes/ e com *backgrounds* completamente diferentes/ mas porquê/ porque falo com todos eles em inglês/ lá está/ inglês/ sempre...

- (75) I uhm// explica-me por que é que gostarias tanto de aprender o italiano?
- (76) E porque eu gosto muito de latim e acho que.../ das línguas românicas/ acho que é a mais bonita delas todas e/ e gostaria de aprender/ não sei/ é aquela...// quando estou em casa/ tenho a MTV ligada/ ouço muita música em italiano/ e gosto/ tenho aquela/ mas mais pela semelhança com o latim/ lá está/ como eu não posso falar latim/ talvez o italiano me faça ter uma...// como é que hei-de dizer/ uma RECUPERAÇÃO daquilo que eu sei acerca do latim/ não sei// nunca aprendi nada sobre o italiano
- (77) I uhm e... só para então terminarmos esta parte// em relação ao francês/ disseste que a tua postura se alterou um bocadinho//
- (78) E hm
- (79) I explica-me lá isso melhor
- (80) E nos primeiros anos em que eu SÓ aprendi inglês/ eu tinha aquela coisa que/ quem aprendia fran-/ só escolhia francês quem/ quem// tinha muitas dificuldades a aprender línguas/ porque o francês era aquela língua/ como é uma língua românica/ tinha muitas semelhanças com o francês e então era mais fácil aprender/ depois no sétimo ano comecei a aprender francês/ ahm para mim aquilo foi fácil aprender no início/ ahm// mas comecei a ter um pouco mais de respeito pelas pessoas que aprendiam francês e pelo próprio francês/ porque não era assim tão fácil/
- (81) I uhm
- (82) E no entanto/ nunca tive aquela relação que tenho com o inglês// pronto/ não me sinto tão identificada com a língua/ como me sinto com o inglês// não sei/ não me diz tanto/ acho que é muito/ não sei/ não sei explicar/ não consigo/ é... esquisito/ não sei/ não sei dizer por palavras o que é que sinto <sorri>
- (83) I há assim mais alguma língua que/ gostasses de aprender/ ou que não gostasses de aprender?
- (84) E que eu gostasse de aprender/ ou NÃO aprender?
- (85) I sim
- (86) E o alemão/ de todo/ aliás/ não sei/ é uma língua/ não gosto do som/
- (87) I uhm
- (88) E é muito áspero/ os rs/ detesto ouvir aquilo// <ri> para mim é uma língua FEIA/ não sei/ e não soando como soa o inglês// por exemplo/ eu quando me ouço a ler inglês/ gosto de me ouvir/ percebes/ e o alemão acho que não soa nada bem/ horrível// e gostava de aprender italiano e... romeno// eu sei que é uma língua completamente... diferente/ mas também é uma língua românica/ não é?
- (89) I é
- (90) E mas porque tenho tido contacto com alguns estrangeiros que/ que a minha família ajudou// e acho que é uma língua engraçada/ e aja traduzi umas coisas assim em romeno/ claro que tinha o inglês ao lado// mas vi que tinha muitas semelhanças também

com o latim/ os verbos/ as desinências são muito semelhantes/ e acho que é também uma língua engraçada

- (91) I conta-me um pouco acerca desse contacto com essas pessoas de Leste
- (92) E não é um contacto assim muito exaustivo/ foi uma família que o meu avô/ eu tinha uma casa velha/ onde morava/ e agora mudei à pouco tempo e o meu avô como tinha a casa vaga/ ajudou essa família/ e pôs essa família lá em casa a morar/ e.../ e quer dizer/ entretanto/ veio ele/ o// o rapaz da família veio primeiro/ e depois mandou vir a mulher e o filho/ e eles começaram a ir lá a casa/ nós começámos a falar// às vezes eu perguntava o que queria dizer esta palavra/ o que queria dizer aquela/ ahm/// vi algumas semelhanças ahm por exemplo/ pássaro diz-se/ (passéré) ou assim uma coisa// é parecido/ já não me lembro muito bem/ e/ e achei piada/ mas acho que ir ao país+/ ah!/ o meu cunhado também já lá foi/ o meu cunhado já lá esteve a estudar em Erasmus// e aquilo que ele me falou do país não me atraiu nada/ mas a língua acho que era engraçado/ sobretudo pelas parecenças com o latim e com o italiano
- (93) I que mais é que esse contacto te tem trazido?
- (94) E agora não tenho tido assim muito contacto com eles porque entretanto... eles mudaram de cada/ de local// portanto não tenho contactado muito agora com eles/ mas de vez em quando/ telefono ou/ mas eles já falam muito bem português/ então já não há aquela coisa/ em termos de/ de língua
- (95) I uhm/ bem/ eu por mim não tenho mais nada a perguntar
- (96) E então agora a narrativa sobre o percurso de vida+ <SIL> eu já falei algumas coisas

Narrativa: Percurso de vida até ao estágio

- (97) I sim/ sim// ora bem/ tu então a esse propósito/ tu dizes// portanto/ isto faz parte de uma reflexão tua/ ahm antes mesmo/ deve ter sido uma das tuas últimas reflexões ANTES do estágio/ onde tu dizes assim
- a. *Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar...*
- (98) E recorrente <ri>
- (99) I <sorri> mas como é que tu chegaste aqui?// quem é a ES/ que chegou/ ao quarto ano?/ conta-me um pouco acerca de ti/ do teu percurso de vida
- (100) E bem// <ri>/// ahm o que queres que eu te diga?/ mais em relação à minha vida <IND> gosto pelas línguas e depois/ o facto de ter professora com que eu/ me entendia// e davam/ davam ahm// reconheciam aquilo que eu sabia/ porque/ eu aí acho que fui um pouco privilegiada/ porque eu tive sempre/ o meu pai é professor/ e eu tive professores que conheciam o meu pai/ e então eu já ia para as aulas// ahm com aquela ideia de que.../ pronto/ que se calhar já ia ser um pouco privilegiada POR o meu pai conhecer aqueles professores/ mas pronto/ sempre dei o meu melhor e sempre gostei de línguas// ahm os professores também reconheciam que eu.../ lembro-me desde o quinto ano/ lembro-me sempre que havia uma correcção de teste/ lá ia a AL corrigir o teste ao

quadro/ era sempre// ahm sempre tive vontade de aprender MAIS/ e era sempre a primeira a dizer que sabia a resposta ahm/ não deixava os outros falar/ isso no quinto e no sexto ano/ e no sétimo/ mas depois comecei a ficar muito calada/ mas acho que aí influenciada pelo divórcio dos meus pais/ andei uns dois anitos assim um bocadito mais fechadita// ahm/ mas depois no décimo ano/ no quarto nível de francês/ também tive outra professora que já me conhecia desde pequenina e ela andava sempre a picar-me/ e sempre a dizer por que é que eu não falava e eu aí comecei a responder foi demais <ri>// mas sempre com aquela noção que.../ sabia o que estava a fazer/ sabia o que estava a dizer e// e tinha sempre a resposta certa na ponta da língua/ e// e o facto de ter os professores que/// eram muito bons naquilo que faziam e me incentivavam a aprender mais/ também me fez ter esse gosto pelas línguas/// ah mais/// já me perdi/ eu perco-me sempre// o latim/ comecei a aprender no décimo ano// também// por professores excelentes/ aliás/ tive professores estagiários// ahm/// ahm/// quanto à minha decisão/ por este curso foi// eu não sabia/ houve um ponto em que eu não sabia se havia de ir para latim/ se para francês/ se para inglês/ mas sempre soube que ia para línguas/ sempre/ isso desde o décimo ano/ e nunca pus em causa não vir para a universidade//

(101) I uhm

(102) E talvez agora/ não o fizesse// faria outra coisa qualquer relacionado com línguas mas não tirava/ se calhar um curso de cinco anos// por aquilo que me está a acontecer agora/ não tenho perspectiva nenhuma em relação a <IND> mas por lado/ se calhar até fazia porque.../ como eu não quero dar aulas// ahm não sei é muito complicado/ mas como eu estava a dizer ahm// durante o decimo segundo ano/ andei naqueles/ como é que se diz/ andei na psicóloga/ naqueles/ naquelas consultazinhas em que tu fazes os testes de aptidão/ e não sei quê/ ahm eu nunca tive dúvidas em relação aos cursos/ ao curso de línguas/ mas aquilo dava SEMPRE curso de línguas/ curso de línguas/ curso de línguas e então olha/ nunca pus em causa vir para um curso de línguas/ fui para o curso de línguas/ no primeiro e no segundo ano/ andei um bocadinho desiludida com aquilo/ porque eu estava habituada a um estudo completamente diferente/ eu estava habituada a um estudo em que.../ eu chegava a casa um dia antes ou dois dias antes/ fazia os resumos daquilo que tinha que estudar/ estudava/ decorava/ tinha uma boa memória/ até ao décimo segundo ano/ estudava/ decorava aquilo tudo e.../ e chegava ao teste e aquilo corria-me sempre bem/ em relação às línguas eu nunca estudei/ o que correu mal depois aqui também/ porque no primeiro e no segundo ano não tinha assim aquelas notas a que eu estava habituada// mas pronto/ fiz/ mas não me correu assim tão bem/ depois no terceiro e no quarto ano é que já comecei a ganhar mais/ mais gosto por aquilo que se estava a fazer// apesar de já saber que/ quando fosse sair ahm quando acabasse o curso ahm não ia ter// saída/ ahm/// mais ahm// ah// no quarto ano// o meu maior receio era acabar o quarto ano/ PORQUE eu tinha que ir dar aulas// <sorri> e eu// não sendo ahm// não sendo tímida/ muito tímida// sou um pouco mas/ mas depende da situação/ mas não

- sendo muito tímida/ mas sendo um pouco fechada/ eu tinha receio de ir lá para a frente e falar/ e dar aulas/ e ter tanta responsabilidade/ porque afinal havia pessoas que dependiam daquilo que eu dizia e/ daquilo que eu estava a fazer// e por outro lado/ também não queria desapontar as pessoas que estavam a trabalhar comigo/
- (103) I uhm
- (104) E ahm mas sempre tive/ era o meu maior medo/ era ir dar aulas/ mas acabei por... me sair MAIS ou menos// ir fazer/ vá lá/ o sacrifício de dar aulas quando eu não estava a gostar de dar aulas// quer dizer/ houve momentos// mas o momento que eu mais gostei de dar aulas + / e não é para te dar graxa <ri> foi quando fiz o projecto
- (105) I <ri>
- (106) E <ri> porque eu gostei/ gostei/ além de eu gostar da temática que eu estava a dar/ porque os alunos estavam MESMO interessados naquilo que eu estava a dizer/ e eles empenharam-se bastante nessas aulas// ahm/ pelo menos relativamente àquilo que se fez durante o ano/ essa foi a parte em que mais se empenharam/ ahm/ gostei de experimentar tudo aquilo + / foi uma coisa nova/ empenhei-me bastante// ahm/ estava à vontade/ porque... estava a gostar daquilo que estava a fazer/ ao contrário de muitas das vezes/ de muitas aulas anteriores/ em que eu estava completamente a leste// mais/ o que é que eu te digo mais+ /// não sei/ como vês (tens) que falar muito
- (107) I <sorri> ahm/// portanto/// sim?
- (108) E <sorri> não/ estava agora a lembrar-me que eu no estágio/ tive esse medo de (enfrentar) as pessoas/ aliás eu sempre tive medo/ durante o curso de apresentações e...// mas eu não sei porquê/ durante o liceu e...// durante toda a minha vida até à universidade/ eu nunca tive medo de estar lá à frente/ até cheguei a dar aulas+// eu/ pronto/ eu tinha aquela coisa de que/ eu sei o que estou a fazer/ eu sei o que estou a dizer/ eu sei/ e tal/ mas depois cheguei à universidade e perdi um pouco essa// esse à-vontade/ / se calhar foi/ não sei hoje penso que/ se calhar foi influenciada demais por o meu pai/ para vir tirar um curso na universidade/ não me arrependo/ mas se calhar se fosse hoje/ não sei se o faria
- (109) I uhm <SIL> disseste agora que no liceu “até cheguei a dar aulas”/ conta-me lá como foi essa experiência
- (110) E dei aulas de tradução de francês// foi engraçado/ porque.../ não sei/ senti-me bem/ ahm/ era uma aula de tradução de francês/ eu tinha que estar a corrigir os exercícios de tradução/ se bem me lembro/ até foi um dia em que a professora estava mal disposta e não lhe apeteceu dar/ estar a dar aulas/ e como eu tinha dezanove a tradução do francês/ ela sabia que eu gostava daquilo e tal <risos>/ e ela pôs-me a dar a aula/ foi simplesmente só uma correcção/ eu só direccionava/ os exercícios/ dizia quem é que vinha corrigir ao quadro/ quem é que não vinha/ depois corrigia o que estava no quadro/ e pronto/ foi assim a aula/ ainda me lembro como se fosse hoje a aula
- (111) I e o que é que sentiste?/ recordaste?

- (112) E sei que estava à-vontade/ era uma sensação completamente diferente da que senti quando estava no estágio/ não é/
- (113) I uhm
- (114) E pra já porque a professora não me estava a avaliar/ ela não se estava a sentir bem/ PEDIU-ME para eu dar a aula// e lá está/ não tinha/ não tinha o peso da responsabilidade/ éramos todos da mesma idade/ eu estava entre os meus colegas/ era diferente e.../ e não tinha que pensar que me estavam a avaliar/ que as outras pessoas dependiam de mim/ estávamos só/ vá lá/ estava-me a divertir + <SIL>
- (115) I uhm
- (116) E e daquilo não dependia o meu futuro
- (117) I e essa experiência contribuiu para a tua decisão/ de vires a ser professora?
- (118) E não// aliás// eu no ini-/ eu/ eu queria ver para línguas/ mas não queria um curso de ensino/
- (119) I uhm
- (120) E tanto é que a minha primeira escolha foi Coimbra/ e não era via ensino/
- (121) I uhm
- (122) E depois no quarto ano/ eu poderia escolher/ via ensino ou uma via mais científica/ só que por.../ por umas centésimas não entrei <sorri> e no dia em que soube que tinha entrado para Aveiro fartei-me de chorar [...] e pronto <sorri> por isso não/ o meu objectivo não era ser professora/ era fazer alguma coisa relacionada com línguas/ e na altura em que eu entrei/ as perspectivas para tradução/ também não eram assim grande coisa/ há uns anos atrás/ agora já há mais curso e já há cursos melhores/ dantes não/ se bem me lembro/ era mais assim ir para professora/ se é para línguas/ é para professora/ então...// por exemplo/ no ano em que eu entrei/ se houvesse o curso que há agora/ LRE <Línguas e Relações Empresariais, Licenciatura da Universidade de Aveiro> eu tinha ido/ sem pensar/
- (123) I uhm
- (124) E até porque tem o chinês/ também já quis aprender chinês/ só que depois houve uma altura em que eu quis aprender/ só que não havia compatibilidade com os horários/ senão tinha aprendido também o chinês
- (125) I uhm// já agora/ o porquê do chinês?
- (126) E não sei/ é mais uma língua/ fascina-me escrever por caracteres e NÃO/ por um abecedário igual ao meu// é aquela coisa/ não há explicação/ assim uma coisa que eu te possa dizer
- (127) I uhm/ bem/ ao longo da/ da/ do teu relato/ daquilo que foste dizendo/ há várias frases/ que dizem a mesma coisa/ que é “como eu não quero dar aulas” ahm/ “o meu objectivo não era ser professora” ahm/// dizes a certa altura/ “o meu receio/ o meu maior receio era acabar o quarto ano e ter que dar aulas”/ ahm/ conta-me como é que foi

- vires para um curso de ensino/ NÃO querendo o ensino/ ahm ser professora// que desafios é que te trouxe/ como é que foi para ti lidares com isso/ o que é que tiveste que ultrapassar+
- (128) E lá está/ eu acho que isso o que me levou a andar um pouco desiludida nos primeiros anos// porque eu comecei a perceber que/ que se calhar não teria sido a... melhor escolha ter vindo para um curso de ensino/ para o qual eu teria muitas dificuldades no ano de estágio// pelas razões que eu já disse/ e.../ andei assim um pouco/ tipo barata tonta/ não me andava assim a ambientar muito bem no início/ mas depois apercebi-me não é/ uma pessoa toma consciência que tem que/ que// fazer alguma coisa/ eu acabei por fazer o curso/ no terceiro/ e no quarto ano// por incrível que pareça/ tive as melhores notas até aí/ acho que isso/ lá está/ reflectiu-se nas notas/ do que nos primeiros anos/ que provavelmente seria mais fácil ter notas melhores/
- (129) I uhm
- (130) E ahm// mas/ depois habituei-me vá lá à ideia que tinha que acabar o curso/ e/ e/ acabei por fazer/ mas quando cheguei ao final do ano passado/ “graças a Deus!” <sorri> mas também outra coisa que eu nunca tinha pensado fazer/ era o mestrado/ mas é uma coisa com a qual agora começo a identificar-me/ porque começo a ver que começa a...// a fazer as escolhas de acordo com aquilo que eu gosto// por exemplo/ nos mestrado/ tens aquelas disciplinas que te estabelecem a/ a tu direcção um pouco/ mas podes escolher determinados temas em que podes ahm// te podes debruçar mais + / e acho que agora começo a.../ é agora que eu começo a.../ a tomar mais a direcção/ certa daquilo que eu quero
- (131) I e qual é a direcção certa daquilo que queres?
- (132) E é fazer qualquer coisa/ como eu já disse// no estrangeiro e/ e/ eu acho que os temas que eu tenho escolhido são/ ainda não sei como/ são se calhar a ponte para eu conseguir fazer isso
- (133) I queres falar-me um pouco acerca desses temas?
- (134) E quais?/ os que eu tenho escolhido?
- (135) I sim/ desses que te estão a ajudar a.../ a encontrar o teu rumo/ digamos assim
- (136) E olha/ queres que eu te diga.../ como sabes/ um deles está relacionado com a intercompreensão// e/ não quer dizer que eu no futuro me debruce mais sobre a intercompreensão/ mas eu/ gostei muito de descobrir vá lá/ o que era a intercompreensão// ahm/ e é um tema que/ sobre o qual eu gosto de ler e gosto de.../ de falar e...// e outros temas foi ahm/ lá está/ um outro está relacionado com o gosto pela língua inglesa// que é.../ fiz um trabalho acerca do pós-colonialismo/ e a influência.../ da Inglaterra nos outros países/ ahm/ lá está/ o gosto pela língua inglesa mas/ o reverso da medalha/ vá lá/ a influência negativa que a Inglaterra teve noutros países/ nomeadamente na Austrália ahm// outro dos países que eu adorava+// ahm/ o outro tema não tem

assim... especificamente a ver com aquilo que eu quero/ mas é uma coisa que me fascina porque eu passo a vida a ver// a AL diz que eu sou maluca/ mas eu passo a vida a ver.../ às vezes estou sentada horas a ver vídeos de música/ na televisão/ e eu gosto de ver a forma como eles são feitos e tal/ isso não tem muito a ver agora com o assunto/ mas o trabalho é sobre a (Madonna)

(137) I uhm

(138) E e sobre a forma como/ como ela brinca com o sexo/ mas isso agora não interessa/ e pronto// são coisas que eu gosto de fazer

(139) I explica-me melhor/ quando tu dizes/ “gostei de descobrir a intercompreensão”/ explica-me melhor isto

(140) E gostei de participar naquelas sessões/ apesar de às vezes não ir lá com muita vontade <ri> porque queria era dormir// ahm mas gostei de/ também já tinha contactado com aquele projecto/ o projecto ILTE e aqueles módulos// e tinha gostado de o fazer nas aulas de didáctica/ só que nós não tínhamos feito aquilo assim com/ não tinha sido muito aprofundado e.../ quer dizer/ tinha sido aprofundado mas não/ mas muito a correr/ assim/ e eu não me tinha apercebido bem de que é que se tratava a intercompreensão/ parece que fiz aquilo/ não é/ porque tinha que fazer/ e não estava muito... consciente daquilo que estava a fazer// e com/ com aquelas sessões e com o projecto/ e com as aulas na escola ahm// vi que se calhar// houve ali um momento que eu até pensei/ “bem/ eu se calhar até consigo dar aulas!”/ mas depois acordei/ não é que eu não consiga/ não gosto+//

(141) I uhm

(142) E não é/ o meu mais que tudo/ vá lá/ e/ e mas GOSTEI de implementar as aulas e de/ de descobrir coisas com os alunos que se calhar eu não tinha pensado antes de ir para as aulas/ foi engraçado

(143) I conta-me um pouco mais então acerca disso/ tu disseste há pouco que/ durante o ano de estágio/ e aqui já estamos a entrar um pouco no outro relato/ ahm// que tiveste que fazer o sacrifício de dar aulas/ mas que não era para me dar graxa/ mas que “o projecto tinha sido o momento em que mais gostaste de dar aulas/ conta-me um pouco como é que foi isto/ como é que vivenciaste então este momento

(144) E ahm não sei/ era aquela ansiedade/ aquilo no início foi assim um pouco preparado à pressa porque.../ foi feito tudo muito em cima do joelho/ assim muito a correr/ porque nós não tínhamos tido tempo// mas depois QUANDO nós realmente começámos a ter as coisas estruturadas e as aulas preparadas e tal// eu comecei a ter aquela ansiedade de ter/ de ir dar a aula/ porque sabia que era uma coisa nova para eles e/ ia-lhes dar a conhecer uma coisa nova/ se calhar eles não tinham aquela consciência de que/ estavam a implementar a intercompreensão// mas sabiam que era uma coisa nova/ uma coisa que se calhar nunca tinham feito/ era aquela ANSIEDADE de... eu lhes ir transmitir uma coisa nova//

- (145) I uhm
- (146) E e se calhar foi por isso que... que eu gostei tanto de dar aquelas aulas/ e depois o facto de no final ahm/ do conjunto das aulas que eu dei/ que depois passou para a AL/ mas a última aula que eu dei/ em que eles não tinham conseguido chegar àquela conclusão de que tinham que separar as frases/ da passiva e da activa/ por determinados critérios// eu aí senti-me um pouco/ mas eu não consegui passar a ideia ahm de como é que eles haveriam de fazer este exercício// mas/ mas depois ahm/ COMO resolvemos a questão com outro exercício/ aí eu apercebi-me de que.../ não tinha sido eu a falhar + / vá lá/ mas uma coisa que não tinha resultado tão bem/ como as outras/ era mais um passo que tínhamos que tomar a seguir/ não era uma falha/ era apenas mais um.../ um passo
- (147) I uhm// <SIL>
- (148) E <SIL>
- (149) I queres-me contar então como é que foi o teu estágio?
- (150) E hm/ é a última narrativa
- (151) I exactamente
- (152) E é um bocado complicado

Narrativa: o Estágio

- (153) I então vou-te ter...// faz parte do teu diário/ do quarto ano/
Tenho dado comigo a pensar constantemente no amanhã e no meu futuro como professora. Não estou muito segura quanto à minha vocação para ensinar, ou mesmo quanto à minha capacidade de ter ideias que agradem aos meus futuros alunos... Em resumo, não sei se virei a ser uma boa professora! (Diário, 15/10/2001)
 no fundo isto espelha já o que tu disseste há bocado// conta-me como foi o teu ano de estágio/ os teus receios/ expectativas/ dificuldades/ os teus momentos mais marcantes/ as tuas aprendizagens...
- (154) E como eu já disse/ eu tinha muito medo de ir para estágio/
- (155) I hm
- (156) E tinha medo de não conseguir ahm// corresponder às expectativas que as outras professoras/ as orientadoras/ as colegas tinham de mim// aliás/ já antes de irmos para estágio ahm// eu nem sabia se/// ahm/// se iria conseguir passar pelos primeiros tempos de estágio/ eu sabia que tinha muito medo/ que tinha muito medo de estar à frente das pessoas e/ e que era muito nervosa e/ qualquer criticazinha/ como aconteceu uma vez/ a tampa saltava// mas pronto/ mas fui/ porque tinha que o fazer/ porque se eu não fizesse o curso não ficava completo e...
- (157) I uhm
- (158) E eram ali quatro anos para nada// ahm/ mas pronto/ começou bem/ começámos com uma boa relação com as orientadoras/ ahm// ahm// eu acho que me entendi bastante bem com elas/ desde o início/ ahm tinha também muito medo de/ de não ter uma boa relação com os alunos// lá está/ porque como eu sou um pouco/ FECHADA/

tinha medo de não conseguir ahm// estabelecer um contacto com eles e.../ que as coisas não se desenvolvessem a partir daí/ nas aulas// ahm// mas// no primeiro período as coisas correram/ mais ou menos ahm// ahm/ nas aulas de português as coisas correram bem ahm mas// mas acho que a minha orientadora estava com um pouco de expectativa em relação a mim ahm// demasiadas expectativas a que eu não correspondi ahm// pelas primeiras aulas/ porque tinham corrido demasiado bem/ e as outras já não correram tão bem/ a inglês as coisas já não foram tanto assim/ porque eu sabia que tinha uma boa.../ e sei/ que tenho uma boa competência linguística mas depois ahm/ aquilo que eu pretendia fazer nas aulas/ e aquilo que eu esperava que as aulas fossem// eu não conseguia ahm/ tornar isso palpável/ eu não conseguia passar isso para as actividades/ e depois as coisa corriam mal// e depois havia as críticas e eu não conseguia aguentar/ apesar de serem críticas construtivas/

(159) I uhm

(160) E para me/ pôr para a frente/ eu não conseguia aguentar e chorava e/ passava-me da cabeça/// ahm e também não suportava as críticas das minhas colegas/ porque... sabia que eram críticas assim um pouco.../ não muito naturais// para não dizer outra coisa// ahm depois no segundo período/ como eu andava assim um pouco.../ chateada com as coisas/ e um pouco desiludida comigo própria e.../ com as outras pessoas/ ahm tive que tirar uma semaninha de/ de férias/ e voltei com outra/ outra... predisposição/ e posição em relação a mim e aos outros/ como a Graça diz// porque levava as coisas menos a sério/ e fazia as coisas na mesma e.../ as coisas até correram melhor/ ahm// e pronto/ e foi assim até ao final do ano/ e andei mais leve e... mais alegre e.../ e pronto/ também se calhar porque estava a chegar ao final e... eu sabia que estava a acabar o meu sacrifício e.../ mas de resto/ em relação à escola/ senti-me muito bem/ todos nos receberam bem/ sempre nos ajudaram ahm// a melhor parte do dia para mim era quando eu estava a conversar ao almoço com a senhora do bar/ <ri> porque ela dava-me conselhos e.../ como tinha experiências com outras estagiárias/ dava-me conselhos/ e punha-me sempre para cima + / e eu sentai-me muito bem// adorava ir lá almoçar// ahm mas olha/ a maior dificuldade que eu tinha// ahm// eu tinha sempre ideias + ahm fenomenais e tal/ mas depois não conseguia/ transpor isso para as actividades e para o plano de aula e.../ e as aulas acabavam sempre por sair/ mal □ //

(161) I uhm

(162) E e eu ficava muito frustrava/ mesmo// mas depois ao outro dia passava-me e pronto/ lá ia eu outra vez/// mas aquilo que eu nunca vou esquecer/ é uma aula que eu tive/ a primeira e a única aula de regência que eu tive/ a inglês/ em que/ eu já tinha a aula preparada/ sabia o que eu ia fazer/ mas eu andava tão.../ isto foi antes de eu tirar aquela semanita/

(163) I uhm

- (164) E andava tão... chateada com tudo e com todos/ que cheguei à aula e não fiz nada do que estava programado e... e a aula foi um fiasco+// e pronto/ e isso eu nunca vou esquecer/ porque eu saí da aula a chorar... e... não dormi toda a noite/ aquelas coisas ahm// mas aprendi muito/ aprendi em termos pessoais e em termos profissionais/ em termos profissionais/ aprendi muita coisa ahm// ahm/// com as orientadoras/ com as professoras da escola// com ahm/ em particular/ com uma das minhas colegas/
- (165) I uhm
- (166) E ahm/ em termos pessoais/ aprendi também que/ que nem tudo o que a gente quer pode ser feito ahm/ aprendi muita coisa/ o que queres que eu te diga mais?
- (167) I fala-me acerca de/ se tal aconteceu/ de outros projectos em que tenhas estado envolvida na escola/ por exemplo
- (168) E <SIL>
- (169) I houve outros projectos/ planos/ actividades em que te tenhas...
- (170) E ah!/ houve actividades que nós fizemos que foi a do Halloween/ mas isso também foi feito muito a correr/ quase ninguém na escola participou porque ninguém sabia/ foi um pouco mal feito/ da nossa parte/ a outra foi.../ a primeira que nós fizemos nas escola/ foi em relação ao dia europeu das línguas//
- (171) I uhm
- (172) E essa já foi bem preparada/ foi tudo muito bem estruturado/ correu muito bem// ahm/ a adesão dos alunos foi muito boa/ organizámos tudo com o outro grupo de estágio da escola/ de francês// ahm// foi engraçado/ porque tínhamos lá sempre os miúdos a jogar/ e a aprender// coisas novas sobre as línguas/ que nunca tinham ouvido sequer/ foi engraçado/ eu gostei/ mas foi um pouco.../ foi uma actividade que apareceu assim um pouco de supetão/ porque foi no início do ano/ nós não estávamos à espera assim de uma coisa logo no início// mas como/ como tinha/ como realizámos actividades com coisas que tínhamos feito no ano anterior/ estávamos assim um pouco dentro do assunto/ e não foi nada complicado
- (173) I só para aprofundar
- (174) E <INT> desculpa
- (175) I diz
- (176) E só uma coisa que me lembrei agora/ que é/ que me marcou bastante/ foi o facto de ter descoberto que na minha turma de inglês/ havia alunos que/ havia alunos que/ que fumavam e se drogavam/ e isso marcou-me bastante a mim e à AL/ porque.../ alterou-nos um pouco a ordem de.../ da matéria a leccionar/ e a forma como dávamos as aulas e como encarávamos os alunos// houve alturas em que eu ia até com receio para as aulas/ e então quando eram aulas assistidas e/ e o rapaz/ eram um em particular/ se lembrava de se/ passar um pouco/ porque estava de ressaca/ era um bocado complicado/ pronto e isso eu nunca vou esquecer

- (177) I conta-me como foi ter que reestruturar/ vocês davam as aulas de maneira diferente/ como é que foi isso?
- (178) E por exemplo/ já não sei qual era a temática que estávamos a dar/ mas sei que era suposto darmos uma outra temática/ que eu agora não me lembro da ordem/ ahm logo a seguir/ e tivemos que fazer um interregno de pr'aí duas semanas/ para abordarmos um pouco mais o tema da droga e... os adolescentes <IND> especialmente para isso/ e de preparamos as nossas próprias/ porque havia coisas sobre as quais eu não sabia em relação à droga/ que tipo de drogas tomar/ como tomar e tal/ coisas que eu não sabia/ eu e a AL e pronto/ tivemos que nos informar acerca disso/ e foi uma coisa que não.../ uma coisa inesperada/ que nós não estávamos à espera// mas que pronto/ que aconteceu/ e que nós levámos avante e.../ e correu bem/ até porque os alunos acabaram por nos// CONFESSAR/ não directamente/ que/ que realmente tinham problemas com a droga e/ e houve um até que disse que o problema dele se devia ao facto de o pai/ não lhe dar a devida atenção/
- (179) I uhm
- (180) E e isso eu nunca vou esquecer/ foram assim os momentos mais marcantes
- (181) I e como é que tu te sentiste enquanto professora aí/ o teu papel
- (182) E aí até me senti bem/ até me senti/ senti que estava/ lá está/ um dos papéis do professor deve ser ajudar e eu aí/ até sentia que estava a fazer alguma coisa por alguém/ a fazer o papel de pai e mãe ao mesmo tempo/ porque se calhar os pais não lhe davam a devida atenção/ e eu se calhar estava a fazer alguma coisa nesse sentido/ e eu aí senti-me// com outra responsabilidade que não aquela de ensinar e estar a falar e eles terem que estar com atenção em relação àquilo que eu estava a dizer
- a. <SIL>
- (183) I tu disseste que aprendeste muito em termos pessoais e profissionais/ conta-me um pouco acerca das tuas aprendizagens profissionais
- (184) E ahm// eu sabia como é que.../ quer dizer/ tinha ideias muito básicas de como se preparavam aulas/ de como é que/ eu iria aceder às informações para preparar as aulas/ mas foi SÓ/ dando aulas que eu realmente me apercebi/ não é/ como é que isso se passa/ não é assim de um momento para o outro que se prepara um aula/// o facto de também ir às reuniões e aos encontros que havia com os departamentos/ e com os grupos/ ahm fez-me entender que se calhar/ aquela ânsia que às vezes se tem/ de dizer coisas novas e.../ de falar coisas novas e.../ de querer que/ que haja coisas que sejam implementadas de determinado sentido/ é preciso ter um pouco de calma e de espera que/ que todos falem e que dêem a sua opinião e retire daí alguma coisa para depois se fazer algo// aprendi a ser um pouco mais calma// em termos pessoais/ isso aí é um bocadinho complicado/ aprendi... que não se deve ter CONFIANÇA em toda a gente/ basicamente foi isso

- (185) I ahm conta-me um pouco acerca de momentos bons que tenhas tido ao longo desse ano
- (186) E momentos bons?
- (187) I sim
- (188) E ahm/// tem que ser só dentro da escola?
- (189) I não/ estou-me a referir em relação ao estágio mas também fora dele/ se achares que são importantes
- (190) E ahm/// olha/ cada vez que conversava sobre alguma coisa com as minhas orientadoras/ era bom/ porque ao longo do estágio acabei por ter que/ que explicar/ o porquê daquele tal sentimento de/ de frustração que sentia no final do primeiro período/
- (191) I uhm
- (192) E não era só por razões ligadas ao estágio mas por outras também// mas/ e ao facto de conversar com as orientadoras/ dentro e fora da escola/ isso também foram momentos bons/ porque falávamos abertamente/ apesar do assunto/ e deu para nos conhecermos um pouco/ a razão pela qual nos damos agora muito bem/
- (193) I uhm
- (194) E ahm/// mais/ é quer escolher assim// [...] era mas reuniões de inglês que nós como estagiárias conseguíamos dizer aquilo que pensávamos/ e se calhar propor alguma coisa [...]
- (195) I como é que foi para ti então ensinar línguas?
- (196) E ahm complicado/ porque é assim// as minhas aulas eram sempre caracterizadas pela Graça/ a orientadora de inglês/ como/ demasiadamente preocupadas com a língua/ e/ porque elas chamavam-me ahm/ diziam que eu era demasiadamente preocupada com a língua// era muito bom/ mas nem sempre é bom/
- (197) I uhm
- (198) E e que...era demasiadamente/ eu acabava sempre por arranjar maneira de inconscientemente/ DE levar para a análise de/ ou explicar o significado disto ou daquilo/ quando às vezes até nem se/ nem se/ a situação até nem se propunha a isso// mas pronto/ eu era demasiadamente preocupada com isso/ e isso não era bom/ pronto às vezes eu tinha a minha aula estruturada/ e tinha que reestruturar de acordo com o que os alunos diziam/ era um bocado complicado/ porque... eu tinha as coisas na minha cabeça estruturadas daquele maneira/ e às vezes minutos antes tinha que estruturar de outra forma/ era um pouco complicado e eu não conseguia levar isso a cabo/ ahm/ e era complicado// eu não conseguia/ ahm tendo o plano de aula eu não conseguia ahm.../ passar vá lá/ o que deve passar naturalmente numa professora/ eu não conseguia passar de passo para passo de uma forma natural/ de uma.../ que não se notasse que eu estivesse a passar de uma actividade para outra/ percebes?/ por isso é que eu acho que não tenho vocação para ser professora e não sou nada natural a dar aulas/ é por isso

- (199) I uhm// vamos só retomar uma ideia que veio do relato anterior/ também para acabarmos esta parte// ahm// que.../ que o projecto tinha sido um momento em que gostaste de dar aulas
- (200) E hm
- (201) I conta-me então um pouco mais aprofundadamente como é que foi a tua experiência
- (202) E lá está/ tinha a ver com aquela ansiedade/ não é/ e e/ depois porque/ ao preparar as aulas por exemplo/ aquele texto que nós preparámos/ eu gosto muito de inventar textos// e aliás quando havia testes/ quem inventava os textos para os testes/ normalmente era sempre eu// e.../ e o texto que nós inventámos/ fui eu que o inventei/ [...] porque/ não sei/ era aquela/ eu acho que se calhar eu queria REDIMIR-ME/ sei lá/ um pouco por não ter gostado de dar as aulas anteriormente/ e como nós estávamos quase no final do ano/ eu queria mostrar que se calhar até.../ até conseguia fazer melhor do que aquilo que tinha feito até à altura e achei que/ o facto de eu estar a gostar da intercompreensão e/ e ter aquela ansiedade em mostrar que sabia fazer alguma coisa/ e a mostrar aos alunos uma coisa nova/ seria a actividade certa para eu//me evidenciar um pouco/ mas/// pronto/ essa coisa de mostrar que eu se calhar até gostava de dar aulas/ não ocorreu/ mas eu gostei mesmo assim de dar as aulas/ mas gostar de ser professora// isso não aconteceu
- (203) I qual é que achas que foi a grande finalidade// do teu percurso de formação sobre a intercompreensão/ do projecto que tiveste que fazer...
- (204) E a grande finalidade?// em que sentido?
- (205) I em termos pessoais e em termos profissionais
- (206) E em termos pessoais// aquilo/ eu não sei aquilo que tu pretendias/ quer dizer/ sei/ mas aquilo que EU pretendia// aquilo que eu senti foi uma maior/ se CASO eu quisesse ser mesmo professora eu acho que/ o teu projecto faz todo o sentido porque/ abre-nos as portas/ como professores vemos que há imensas possibilidades de ahm/ conseguir fazer determinadas coisas na aula e NÃO/ SÓ pelo método tradicional/ que/ que as pessoas estão habituadas// por outro lado/ incrementei um pouco mais a minha curiosidade por outras/ por outras culturas e por/ por outras línguas
- (207) I acho que podemos ficar por aqui/ eu pelo menos não tenho assim mais nada a perguntar-te// há mais alguma coisa que aches que é importante mencionar aqui nesta entrevista?
- (208) E <SIL> não
- (209) I não/ então para terminar/ quem é que é a ES hoje?
- (210) E quem é que é a ES a hoje+/// tu fazes cada pergunta <sorri> complicada...
- (211) I projectos futuros que tenhas/ como é que te caracterizas... olhando para trás e vendo-te agora

- (212) E sou uma pessoa muito mais certa daquilo que quero/ ahm/// para o futuro/ apesar de/ de ainda não saber/ parece um bocadinho contraditório/ apesar de não saber/ o quê/ mas pelo menos sei aquilo que não quero// que não quero dar aulas// as pessoas pergunta-me para que é que tirei o curso/ ou/ “estás a tira mestrado para quê?”/ pelo menos aprendo alguma coisa e/ pelo menos com o mestrado/ de certeza que com irei aprender muito mais coisas ainda// e... sei aquilo que NÃO quero pelo menos/ isso eu sei//
- (213) I uhm
- (214) E sou uma pessoa muito mais a... aberta/ não tão reservada como já fui// e.../// mais/// como é que hei-de dizer// mais com o pé atrás em relação às coisas que faço// não sei como é que te hei-de dizer isso de outra forma// mas foi um ano que me marcou em relação a isso/ principalmente <IND – fala muito baixo>
- (215) I para terminar/ como achas que correu esta entrevista?/ como te sentiste ao longo da entrevista...
- (216) E senti-me melhor do que na primeira <ri> ahm uma pessoa pensa que é fácil / responder àquilo que tu perguntas/ porque são coisas pessoais e coisas/ que nos acontecem a nós/ mas quando nós temos que pensar naquilo que já fizemos/ sentimos e...// e fizemos/ é um bocadinho complicado/ mas/ não achei nada de outro mundo
- (217) I e sentiste-te de algum modo pressionada?
- (218) E não/ não/ de todo/ não/ no fundo são coisas que me aconteceram e que tiveram bastante influência naquilo que eu vou fazer agora
- (219) I então pronto/ acho que é tudo/ obrigado pela entrevista

1.4. Entrevista 2 – JO

Transcrição

N.º de intervenções: 01-149
Data de realização: 29 de Janeiro de 2004

- (01) I ora então/ eu vou explicar o que se pretende com esta entrevista/ esta entrevista pretende no fundo ser// ahm encerrar o ciclo de colaboração que nós tivemos// e através dela// eu pretendo conhecer-te um pouco melhor// e para isso vou-te pedir três relatos que passo a explicar// então/ a entrevista vai estar estruturada da seguinte forma/ eu vou-te dar três enunciados/ que correspondem então aos três relatos que eu te vou pedir/ relatos autobiográficos que te vou pedir// e tu é que escolhes por qual deles é que queres começar// e eu neste entrevista/ o meu papel vai ser um papel de ouvinte/ eu não vou interromper muito/ vou escutar-se para que te possas exprimir livremente/ e dar largas ao teu pensamento/ no entanto/ ahm à medida que vais falando eu vou tomando eventualmente algumas notas para... / sobre aspectos que eu poderei querer ver mais tarde explorados ahm
- (02) J hm
- (03) I clarificados/ e estes pedidos de informação/ vão ser feitos na fase de questionamento que intercala cada relato/// portanto/ após tu também escolheres cada relato/ e vou ler-te um excerto/ que eu retirei dos dados que já tenho acerca de ti/ ahm e que de algum modo está relacionado com a temática de cada relato/ e esses/ esses/ essas pequenas informações são apenas pontos de partida para/
- (04) J uhm
- (05) I não tens necessariamente que começar por aí/ nem acabar com ele/ se quiseres até podes nem pegar neles//
- (06) J hm
- (07) I então/ posto isto/ eu vou-te dar os enunciados e tu escolhes por qual queres começar <dá à entrevistada os enunciados das narrativas>
- (08) J posso começar pela narrativa do percurso de vida até ao estágio
- Narrativa: Percurso de vida até ao estágio**
- (09) I hm/ ora então/ para esse relato tirei uma explicitação que está no teu diário do... quarto ano// onde tu dizes assim/ <a investigadora lê o texto>
Sempre me considerei e fui considerada pelos professores como uma aluna bem comportada, aplicada, estudiosa, assídua e pontual. (Diário, 05/10/2001)
- (10) J ahm posso começar/ não é?// portanto/ eu nasci e vivi/ até vir para a universidade/ nos Açores// estudei numa escola/ desde o quinto até ao décimo segundo ano na mesma escola/ uma escola relativamente pequena/ com/ seiscentos alunos// ahm

com turmas também elas pequenas e/ e andei sempre naquela turma que era considerada a turma dos meninos bem comportados e dos meninos que/ que têm boas notas/ e portanto quando comecei a ouvir falar em questões de violência/ em turmas mal comportadas// e...// e problemas desse género/ comecei a ficar um pouco assustada/ porque não estava habituada a essa realidade/ até porque na minha escola/ claro que há sempre os alunos mais problemáticos/ mas nunca ocorreu algum caso que suscitasse assim muito a minha preocupação/ eu acho que essa/ esse excerto que a Ana leu tinha a ver com isso/ o meu percurso foi relativamente normal ahm// no décimo ano optei pela área de humanidades// e depois no décimo segundo optei por um curso via ensino um pouco... não foi à sorte/ mas tinha que escolher entre comunicação social e ensino/ a minha primeira hipótese ERA comunicação social/ NÃO consegui entrar/ entrei/ aqui/ em português-inglês// e// depois foi mais ou menos o percurso normal de cinco anos de universidade/ nunca achei que tivesse na opção errada/ nunca tive assim vontade de/ de mudar de curso/ tentar/ por exemplo a comunicação social que tinha sido/ a minha primeira hipótese// e ahm/ e depois de ter terminado a licenciatura/ considero que esta é realmente uma área na qual eu me sinto/ realizada//

- (11) I uhm
- (12) J mais/ mais coisas que eu possa dizer sobre o meu percurso/// ahm/// não sei <SIL>
- (13) I ahm conta-me um pouco ahm// acerca dos teus anos aqui na universidade/ por exemplo/ como foi o contacto com a universidade/ como foi o contacto com as diversas disciplinas
- (14) J o contacto com a universidade/ eu acho que me adaptei muito bem/ as minhas colega receberam-me bastante bem/ nunca me senti assim... como um peixe fora da água <sorri> ahm// em relação ao contacto com as disciplinas ahm// devo dizer que nos primeiros dois anos/ me sentia um bocadinho frustrada/ porque eu vinha habituada a ter boas notas e as minhas notas durante esses dois anos não foram assim nada de espectacular// o que me levava a pensar/ "o que se passa de errado comigo?"/ eu acho que no fundo o que se passa é que eu sempre fui muito melhor na oralidade// a falar/ e a... expressar-me verbalmente do que na escrita/ e acho que nesses primeiros dois anos ahm valoriza-se muito a parte teórica/ é preciso escrever muito/ e é preciso ter...// uma capacidade muito grande pra/ pra desenvolver muito as coisas/ e eu tenho essa nítida sensação que sou muito sucinta/ para dizer uma coisa/ se eu acho que podem ser utilizadas SÓ quatro palavras/ uso só quatro palavras/ enquanto que há pessoas que conseguem pegar naquelas quatro palavras/ e multiplicá-las por muitas e escrever textos muito grandes/ o que me fez/ se calhar/ tirar notas/ um bocadinho menos altas do que aquilo que eu esperava/ só que depois a partir do segundo semestre do terceiro ano/ de facto/ ahm eu acho que/ como se valoriza muito mais a parte prática/ não sei/ se calhar estava muito mais motivada para o tipo de disciplinas que/ que são leccionadas/ a parte

das disciplinas relacionadas com a didáctica e com a pedagogia/ acho que me interessaram/ mais/ e senti-me bastante mais realizada/ até em termos de ver o produto final nas notas/ dos dois últimos anos <SIL>

(15) I uhm// disseste que quando chegaste ao décimo segundo ano/ que tiveste ahm duas escolhas/ entre comunicação social/ que tinha sido a tua primeira opção e/ a segunda/ a que se veio a concretizar e que foi/ a entrada num curso de ensino/// o que é que me podes dizer mais acerca da tua vinda para um curso/ que à partida não era a tua primeira hipótese/ a tua primeira escolha

(16) J ahm eu vou ser muito sincera <ri> o que se passou foi o seguinte/ eu NÃO queria ficar na universidade dos Açores/ o que iria acontecer era/ mudar de uma ilha para a outra// é óbvio que existem diferenças/ mas a realidade acaba por ser a mesma// e eu tinha vontade de experimentar uma coisa diferente/ de sair/ de ir para mais longe/ de casa/ até para me poder auto-avaliar/ e apreciar melhor as coisas que tenho lá ahm// e o facto de eu ter escolhido comunicação social/ foi precisamente por isso/ porque se eu escolhesse português inglês/ COMO havia lá na universidade nos Açores/ se eu automaticamente pusesse em primeiro lugar/ eu sabia que com a média que tinha/ que entrava// e então o que eu fiz foi/ para não entrar na universidade dos Açores/ porque eu tinha vontade de contactar com pessoas diferentes/ com uma realidade cultural diferente daquela a que eu estava habituada/ coloquei comunicação social em primeiro lugar/ só que a minha média não era suficiente e então acabei por entrar na que vinha em segundo lugar/ que era Aveiro em português inglês// foi basicamente isso que aconteceu/ eu não tinha uma clara preferência POR comunicação social/ porque/ eu sabia que queria fazer qualquer coisa que me levasse a estar em contacto com as pessoas// ahm a comunicar muito/ a falar muito com as pessoas/ a trocar ideias/ a transmitir conhecimentos/ a aprender também/ e em comunicação social também é um bocado isso que se passa// e portanto eu não tinha uma preferência clara por uma ou por outra/ a razão que me levou a optar primeiro por comunicação social foi somente essa/ a de NÃO ficar nos Açores <SIL> e é essa a história

(17) I e então/ uma vez// tendo sido sorteada a tua segunda hipótese/ como explicas a tua reacção/ face à não entrada em comunicação social/ ahm o facto de vires para um curso de via ensino/ o que é que me podes contar acerca disso/ como é que foi a tua vivência?// dessa experiência

(18) J ahm// eu até tinha/ até tinha a sensação que tinha grandes probabilidades de entrar em comunicação social/ e não entrei por uma décima/ estava mais ou menos convencida que iria ficar/ em comunicação social em Lisboa// quando eu vejo no computador/ Aveiro/ em português inglês/ eu fiquei assim/ “Aveiro?!/ mas onde é que fica Aveiro?”// fiquei assim primeiro um bocadinho perplexa/ depois ahm assentei as ideias/ ok./ português inglês em Aveiro// não era uma coisa que eu ficasse muito/ DESGOSTOSA/ ou me deixasse muito preocupada/ porque era/ uma outra opção/ que eu

também gostava muito de seguir/ até porque já tinha na família/ um caso que era a minha mãe/ que já teve uma experiência de ensino também na área do português e do inglês ahm// e/ havia assim uma certa familiarização com/ com essa opção// e ahm depois pensei/ bom vou a Aveiro/ vou ver como aquilo é/ se não gostar/ tento uma mudança/ só que depois quando cheguei aqui/ fui tão bem acolhida/ adaptei-me tão bem/ ao sistema/ à universidade/ aos colegas/ à cidade em si/ que depois não senti muita vontade de mudar// e por isso fiquei

(19) I e como é que explicas essa não vontade de mudar/ como é que foram esses anos aqui?

(20) J eu acho que/ primeiro que tudo foi sentir que// que até podia estar/ na área certa// não podia ter a certeza absoluta/ até porque como eu já disse/ os primeiros dois anos/ não foram assim muito... frutíferos em termos de realização/ profissional/ de notas/ mas eu estava sempre na esperança de que as coisas melhorassem/ e os últimos anos até melhoraram/ porque apesar daquilo que muitas pessoas dizem/ “ah porque o último ano/ é o pior de todos/ o quarto ano/ há muito trabalho”/ mas ahm o tipo de cadeiras que/ que estavam no currículo/ a mim pareciam-me bastante sugestivas/ então/ eu optei por ficar/ porque... porque também contactei com uma realidade nova/ que foi de facto ter ahm professores nativos a inglês/ nas disciplinas de inglês/ dos primeiros anos e/ e desenvolvi/ acho que desenvolvi bastante o meu inglês nessa altura e comecei/ a gostar do inglês/ e achei que era capaz de ser engraçado ensinar inglês/ ahm porque eu antes pensava sempre mais no português/

(21) I uhm

(22) J ahm// foram essas pequenas situações que me foram fazendo ficar// e que me foram fazendo sentir a necessidade de/ esperar por mais alguma coisa e de saber/ como é que ia ser a evolução/ até ao ano de estágio/ e o próprio ano de estágio/ que eu acho que é decisivo/ ahm nestas coisas <SIL>

(23) I como é que foi então esperar por mais alguma coisa?

(24) J como é que foi+/ ahm foi sendo positivo/ porque eu nunca me senti frustrada// ahm de início não estava TÃO motivada/ para as cadeias de teor mais/ teórico ahm// MAS porque as matérias também são de certo modo/ interessantes/ e/ e porque acho que havia uma entreaajuda/ uma interligação muito grande entre os colegas// ahm// gostei/ de/ gostei daquilo que estava a fazer/ e achei que valia a pena investir e.../ e porque eu também sou/ um BOCADINHO comodista// e tenho um bocado receio da mudança/

(25) I uhm

(26) J mas COMO me adaptei tão bem ao sistema daqui ahm// não senti a necessidade de mudar/ até porque não sabia se a mudança iria ser para melhor ou para pior/ e então já que estava bem aqui/ achei que mais valia a pena investir e esperar/ até

- que as coisas melhorassem ahm/ do que mudar/ e depois essa mudança podia não correr tão bem <SIL>
- (27) I como é que.../ como é que organizaste em termos de/// portanto/ tu disseste que nunca tinha sido propriamente uma ESCOLHA/ vir para o ensino/ não é?
- (28) J hm
- (29) I como é que foi então essa reestruturação/ que/ que terás tido que fazer para/ para estar num curso destes?/ se não era uma coisa que...
- (30) J eu acho que a reestruturação não foi muito grande/ apesar de eu/ após ter feito a candidatura à universidade/ ter formatado mais ou menos o meu cérebro para a entrada na comunicação social// ahm// eu não tinha um conhecimento profundo sobre a realidade/ sobre ahm// por exemplo/ o tipo de currículo que existia quer no curso de comunicação social/ quer no curso de ensino// ahm// eu não estava tão bem informada quanto isso/ depois quando cheguei cá percebi que/ que havia colegas aqui que/ já sabiam por exemplo/ desde o décimo ano que queriam vir para Aveiro para o curso de português inglês/ e isso para mim era extremamente estranho porque eu estive até à última da hora/ pra decidir o que fazia/ e ahm// a reestruturação não foi assim/ tão brusca ou tão difícil de fazer/ foi apenas uma questão de pensar/ “ok. não entrei na primeira// tudo bem/ vamos experimentar/ esta”// “vamos ver o que esta dá”/ não foi assim uma coisa tão/ tão difícil como/ se eu já estivesse com aquela ideia fixa/ de que queria entrar para comunicação social/ que era a paixão da minha vida/ e que não ia conseguir fazer outra coisa/ acho que ia ser bastante mais difícil// como eu estive até à última/ e porque eu acho que ambas acabam por satisfazer o meu desejo de COMUNICAR/ de falar e de+ trocar ideias/ não foi difícil/ foi apenas uma questão de reajustar o caminho/ pelo qual eu ia atingir o meu objectivo
- (31) I disseste que estiveste até á última da hora para decidir o que fazer/// até então/ o que é que me podes contar acerca de perspectivas que tinhas para o teu futuro+
- (32) J uhm// eu acho que esta ideia que eu tenho/ que sou muito melhor na oralidade <sorri> do que na escrita/ já vem bastante de trás/ dos professores... dizerem precisamente isso/ que eu nos testes/ nos trabalhos escritos/ ficava sempre aquém das expectativas/ porque na oralidade eu mostrava uma coisa/ e depois na escrita// eu fazia outra/ e porque eu já tinha tido assim/ algumas experiências de// de apresentar alguns pequenos espectáculos// ahm// sempre fui com aquela ideia de que a comunicação social/ se calhar ia satisfazer melhor os meus propósitos/ só que depois// porque também acho que também tive muita sorte com a maioria dos professores que tive/ comecei a achar que o ensino/ também era uma outra via que me poderia satisfazer nessa// nesse desejo de comunicar/ e até porque em casa ahm sempre tive muito mais apoio para a via ensino/ do que para a via da comunicação social/ que nessa altura/ quando entrei para a universidade/ em noventa e oito/ era uma área extremamente complicada em termos de emprego/ e o ensino/ não era assim tão falado/ portanto/ outra coisa que ajudava a optar

pela via ensino era o facto de que o emprego naquela altura/ a falta de emprego ainda não era uma preocupação muito grande// e portanto as minhas perspectivas sempre andaram à volta disto/ nunca/ nunca pensei que pudesse fazer/ que pudesse fazer assim outra coisa <SIL>

(33) I acabaste de dizer que o ensino era uma via que te poderia levar á realização// fala-me um pouco como foi esse processo de realização/ ou não realização

(34) J durante o estágio?

(35) I sim/ durante o estágio ou até mesmo antes de chegares ao estágio/ por exemplo/ aqui na universidade ou...

(36) J aqui na universidade+// não tive assim muitas hipóteses de testar essa// essa capacidade que eu achava que tinha para comunicar com as outras pessoas// ahm/ MAS porque/ se calhar tem a ver com isso// nos últimos dois anos/ temos que investir muito em apresentações/ de trabalhos/ em falar para os colegas/ e era uma coisa que sempre aterrorizava as minhas colegas/ ter que falar e// e eu sempre adorei muito mais essa parte do que ter que escrever um capítulo de um trabalho/ para mim sempre foi muito melhor falar do que ter que escrever/ e se calhar nos últimos anos senti-me muito mais motivada e/ muito mais realizada justamente porque pude contactar muito mais em termos de/ oralidade e/ expor trabalhos e/ e falar com os colegas e/ e porque os professores de certo modo/ elogiaram essa minha capacidade de/ de comunicar/ eu aí achei que se calhar estava mesmo na via certa porque// se tinha assim tanta facilidade em comunicar com os meus colegas/ se calhar também ia-se passar o mesmo depois com/ com os alunos <SIL>

(37) I e então// conta-me um pouco mais acerca dos contributos que essas possibilidades de comunicar/ te trouxeram para te tornares// professora...

(38) J uhm eu acho que foi/ que foi realmente aquela hipótese que tive de me expor/ porque... falar para outras pessoas é sempre uma exposição ahm/ e de ver que essa exposição não me amedrontava/ e que até/ se calhar era um desafio/ estar preparado para ser confrontado com as dúvidas e as perguntas das outras pessoas/ ser capaz de/ de me desenrascar de situações que não podem vir preparadas de casa/ há coisas que acontecem ali na hora e nós temos que nos saber desenrascar//

(39) I uhm

(40) J e se calhar essas experiências pontuais ahm// de confronto com os outros foram-me ajudando a ganhar alguma maturidade nesse aspecto// penso que terá sido o maior contributo para a minha formação

(41) I uhm o que é que me podes contar mais acerca de ti como pessoa?// quem é que é a JO?

(42) J <sorri> a JO+// a JO considera-se tímida e ao mesmo tempo extrovertida// ahm// porque eu acho que depois de ganhar alguma confiança com as pessoas/ e com o contexto no qual eu me movimento ahm// consigo comunicar bastante e ser bastante

extrovertida com as outras pessoas// tenho um bocadinho de receio da mudança/ ahm portanto tenho sempre medo que a mudança possa não trazer coisas positivas e... possa trazer coisas negativas/ e...e penso bastante/ pondero bastante até dar o passo que/ que me faz mudar// ahm/// mais coisas sobre a JO/ gosto bastante de/ de me confrontar e de/ conhecer coisas novas/ pessoas novas/ e esse foi o factor preponderante na minha decisão ahm// porque o curso que iria fazer na universidade// ahm// gosto/ gosto essencialmente de conhecer a// a diversidade de modos de pensar/ de modos de agir/ de modos de estar na vida/ porque acho que isso me ajuda a mim a perceber um bocado a maneira como eu funciono e.../ pode ajudar a desenvolver ideias novas/ pode/ ajudar a perceber que aquilo que eu faço poderá de certa maneira não ser a forma mais correcta// e.../ e por isso também acho que a área das línguas me motivou nesse sentido// me/ me abriu algumas perspectivas/ para conhecer algumas línguas novas ahm/ se calhar/ não sei/ posso já entrar um pouco nesta narrativa sobre a biografia linguística// ahm portanto eu estudei até ao décimo segundo ano três línguas/ o francês o inglês e o alemão/ e ahm// e se calhar por ter optado por tantas línguas diferentes e não por uma continuidade/ por exemplo/ do francês que foi aquela que eu escolhi primeiro/ esteja relacionada com essa minha vontade de saber mais/ de conhecer mais ahm// dos outros

(43) I uhm conta-me um pouco como foi crescer sendo a JO

(44) J crescer sendo a JO... <SIL>

(45) I transformações que tu sentes que houve em ti ahm pelos contactos que tiveste / pelas experiências que foste tendo/ pela entrada numa formação que no fundo/ foi o início do teu percurso profissional+

(46) J ahm/// bem/ de certeza que houve uma transformação muito grande com a entrada para a universidade/ porque eu aí vivia com os meus pais/ completamente dependente da minha mãe <ri> ahm// e ao entrar para a universidade tive que aprender a ser ahm auto-suficiente/ tive que aprender a ser aquilo que se chama/ bastante mais desenrascada do que aquilo que era// e aprendi muito contactando com pessoas/ neste caso/ com os meus colegas/ que eram de zonas do país bastante diferentes/ e que tinham vivências culturais e sociais bastante distintas da minha/ e foi o confronto com// com essas pessoas que me fez// perceber que o mundo é bastante mais vasto/ e que a diversidade cultural// dentro do mesmo país É bastante mais vasta do que aquilo que nós pensamos e/ e permitiu-me crescer bastante/ porque ajudou-me também a compreender mais aquilo que é a vivência/ e aquilo que é a realidade açoriana/

(47) I uhm

(48) J ahm// porque// eu acho que nós lá temos um bocado a ideia/ que apesar de sabermos que/ Portugal continental NÃO conhece muito bem aquilo que é o arquipélago dos Açores/ mas nós temos um pouco a ideia/ “bem/ eles sabem que nós existimos/ ou o que fazemos mais ou menos aqui”// quando eu cheguei aqui vi que a realidade não era essa e que as pessoas têm uma ideia/ errada daquilo que é a vivência

lá/ e eu pude aperceber-me melhor dessa realidade AO contactar com o desconhecimento dos eus colegas// ahm enquanto morei nos Açores ahm// os contactos que eu tinha assim com pessoas/// que não eram de lá/ eram essencialmente os emigrantes/ que vão lá no verão/ de vez em quando com alguns estrangeiros que passavam por lá/ mas/ assim contactos muito/ muito esporádicos/ muito fugazes// ahm/// e tive uma/ uma viagem a França/ mas também não tive oportunidade de contactar muito com os franceses/ PORQUE fui precisamente para a casa de um emigrante e fiquei ali um pouco na comunidade/ na comunidade portuguesa// não tenho um contacto assim muito vasto com pessoas de culturas/ de PAÍSES ahm// estrangeiros/ o que conheço é mais da teoria/ que nós vemos através da televisão/ dos livros// é essencialmente esse contacto <SIL>

(49) I há mais alguma coisa que queiras acrescentar em relação à tua primeira narrativa/ acerca de ti...

(50) J que eu me lembre assim à partida/ não/ pode ser que surja no percurso das outras duas e que eu me lembre mas/ acho que o essencial está/ está dito// acho que não há assim muito mais a dizer

(51) I podemos então passar à outra+

(52) J não sei qual é a que faz/ mais sentido... /// ahm se calhar a narrativa sobre a biografia linguística// até porque eu já comecei a...

Narrativa: A biografia linguística

(53) I ora então <procura o excerto referente a esta narrativa> esta citação também foi retirada do teu diário e dizes o seguinte/ <a investigadora lê o texto>

Nunca questioneei a necessidade de aprender a falar e a escrever português porque, uma vez que é a minha língua materna, tenho de a dominar para poder comunicar correctamente com outros nos mais diversos contextos. (Diário, 21/10/2001)// então/ pode ou não ser um ponto de partida/ conta-me um pouco acerca das tuas experiências comunicativas/ dos contactos que tens tido com outras línguas/ ahm viagens...

(54) J ahm pronto/ as línguas que eu aprendi/ <sorri> que falo mal/ que compreendo um bocadinho/ estrangeiras/ portanto/ foram/ o inglês o francês e o alemão/ foram todas aprendidas em contexto escolar// ahm e/// o alemão/ é talvez aquela que eu ahm/ MENOS tenha tentado utilizar em termos de estabelecer uma comunicação com outra pessoa/ tirando o contexto sala de aula/ não me recordo assim de nenhuma// de nenhuma ocasião/ talvez uma ou outra/ em que encontrei uma pessoa/ portanto um alemão/ e por graça tentei dizer aquelas frases básicas/ o como te chamas/ que idade tens/ de onde vens// não uma conversação fluente// ahm/// o francês// tive oportunidade de trocar mais algumas impressões ahm com alguns familiares/ que são emigrantes/ e portanto quando/ quando vão de férias aos Açores/ de vez em quando há uma tentativa de <sorri> de estabelecer uma comunicação com eles/ MAS// como/ como disse/ com// com nativos mesmo acho que nunca/ que nunca conversei em francês// ahm/ porque a conversa puxa sempre para o inglês/ porque é aquela língua qu eu domino melhor/ e

apesar de já ter falado duas ou três vezes com um francês// ahm/ a conversa vai sempre para o inglês/ embora eles tenham mostrado sempre bastante relutância em utilizar essa línguas/ mas VIRAM que a minha incapacidade de falar em francês era tal que/ pronto// resignaram-se e falámos em inglês/ INGLÊS é aquela língua que// que porque estudei mais anos/ portanto/ estudei desde o sétimo ano e fui até ao décimo segundo/ e depois na universidade/ é aquela língua que eu domino melhor/ estrangeira/ que eu domino/ e que falo e escrevo melhor// e portanto qualquer tentativa de estabelecer uma conversa com um estrangeiro/ seja ele de que país for/ é sempre// (puxar) para o inglês// portanto já fiz// ahm viagens ao estrangeiro/ portanto já fiz uma ao Canadá/ onde contactei essencialmente com imigrantes porque/ nós fomos lá fazer uma apresentação de um espectáculo/ precisamente para emigrantes ahm// contactei esporadicamente com pessoas do/ do Canadá// falámos em inglês e foi aquela viagem que eu já mencionei à bocado à França/ mas que eu também/ me limitei muito ao contexto de comunidade portuguesa porque// porque/ era essa a realidade// aqui em Portugal já/ durante o verão normalmente contacto com turistas que/ normalmente pedem indicações/ ou/ ou pedem esclarecimentos sobre alguma coisa/ MAS a línguas utilizada é sempre o inglês/ aqui na universidade também já falei com.../// com pessoas de algumas nacionalidades/ franceses// ingleses// ahm alemães e italianos/ mas a conversa foi sempre em inglês//

(55) I uhm

(56) J essas têm sido basicamente as minhas experiências e os meus contactos/// com outras culturas// porque/ as línguas...// normalmente nessas conversações/ falamos sempre um bocadinho por exemplo// ou o italiano/ ou o alemão ou o francês/// tentamos falar um bocadinho nessas línguas/ mas são sempre aquelas frases que nós já conhecemos da televisão e filmes/ mas conversação MESMO diálogo nunca consegui/ estabelecer <SIL>

(57) I por exemplo/ a experiência que tiveste no Canadá// conta-me um bocadinho mais acerca dessa viagem/ como é que foi contactar com essas poucas pessoas que mencionaste/ como foi contactar com elas/ com essa cultura+

(58) J ahm/// foi engraçado/ foi engraçado porque eu ainda estava/ no secundário e foi muito// foi engraçado porque quando eu dizia que era portuguesa as pessoas não acreditavam/ pela minha aparência física/ mas também porque diziam que eu conseguia falar relativamente bem inglês e/// e as pessoas/// não/ não troquei assim grandes informações acerca de/ de aspectos relacionas com a cultura/ até porque estas pessoas com que eu falei/ ou eram pessoas que estavam ahm na organização do espectáculo/ portanto// foram conversas muito fugazes/ ou pessoas de/ de lugares por onde nós passámos e visitámos// portanto não houve assim uma troca/ de informações culturais muito grande// basicamente conversas de/ <IND> apenas cumprimento/ não acho que tenha havido assim// uma troca/ muito grande/ de informação

(59) I e como foi para ti contactar com pessoas de um país diferente?

- (60) J foi engraçado/ até porque uma viagem assim tão grande ao estrangeiro/ contactar com realidades// físicas/ geográficas bastante diferentes/ aí foi/ foi muito engraçado/ e eu sempre gostei/ sempre tive muita vontade de viajar e de conhecer coisas novas/ e/ e como vi coisas TÃO diferentes daquilo a que eu estava habituada// foi muito engraçado/ o modo das pessoas se vestirem/ aquilo que comiam// junk food <sorri> e nós lá/ felizmente ainda não chegou aos Açores esse HÁBITO/ e a// as exploração que as pessoas faziam por exemplo/ das atracções turísticas eu têm// ahm// foi muito interessante/ e foi muito importante contactar com uma realidade diferente/ muito diferente/ daquela a que eu estava habituada porque/ abriu-me/ começou-me a abrir perspectivas para a existência de mundos/ de sociedades com características// ahm distintas/ e bastante distintas daquela onde eu estava inserida/// foi importante...
- (61) I e conta-me um pouco mais acerca dos contactos que tens tido com os turistas
- (62) J com os turistas/ ahm/// são/ são contactos ocasionais/ de momento ahm em que os turistas se sentem perdidos e pedem/ e pedem informações e depois/ normalmente ficam admirados porque <sorri> eu consigo falar inglês relativamente bem com eles/ porque às vezes é difícil/ encontrarem pessoas/ que falem inglês e.../ e depois cometam sobre a beleza da/ da vila/ e sobre o tempo que está bom/ mas é/ são basicamente essas as informações que nós trocamos/ MAS é bom/ porque/ porque nós acabamos por perceber um pouco a maneira de estar na vida dessas pessoas/ não só pela maneira como se vestem/ ou por aquilo que comem/ ou se parecem pessoas mais// por exemplo/ nós lá vemos pessoas que parecem ter mais idade/ e... fazem muitas caminhadas e andam de mochila às costas/ o que para nós é um bocado estranho porque a partir de certa idade as pessoas parece que param/ não fazem nada/ portanto/ contactar com maneiras de estar na vida diferentes/ apesar de a conversação poder não ser tão grande/ como se calhar seria de esperar/ só pelo facto de como as pessoas se movimentam ahm/ como se vestem/ aquilo que fazem/ as actividades que costumam fazer/ por exemplo/ escalar a montanha/ pessoas de todas as idades// ahm permite-me também um pouco conhecer a sua maneira de estar/ dessas pessoas E ao conhecê-las conheço também um bocado a MINHA/ por contraste// ahm vejo como as pessoas pode pensar de maneiras totalmente diferentes
- (63) I uhm/// como é que/// como é que é para ti/ em traços gerais contactar com essas pessoas todas?/ o que é que isso significa para ti?
- (64) J eu acho que isso significa antes de mais um enriquecimento pessoal/ porque por mais pequeno que possa ser o contacto/ eu acho que/ nós às vezes até nem nos apercebemos que conseguimos retirar a informação que/ que retiramos e// mas acaba sempre por nos permitir conhecer um pouco mais/ quer a experiência seja positiva ou negativa// ahm/ daquilo que é a diversidade do outro/ dos outros/ daquilo que é a nossa realidade/ eu acho que o contacto é sempre/ enriquecedor/ quer eles seja um contacto

- prolongado// ou porque se está num país estrangeiro/ ou quer seja um contacto fugaz/ eu acho que é sempre positivo em termos pessoais
- (65) I explica-me um pouco melhor o que queres dizer com o “ser positivo em termos pessoais”
- (66) J eu acho que passa essencialmente pelo conhecimento que nós aprendemos a ter// e pelo modo de estar que nós desenvolvemos/ o modo de estar na vida que nós acabamos por desenvolver/ porque se nós ficamos só// restringidos àquilo que é a realidade da comunidade onde nos inserimos/ não estou a falar agora da comunidade de um país/ mas de vila/ de ilha/
- (67) I uhm
- (68) J que nós possamos ter/ acho que ficamos sempre muito limitados/ porque/ acabamos por criar sempre muitas/ muitas defesas/ e muitas// e acabamos por nos retrair ao contacto do outro/ porque/ acabamos por ter medo da diferença/ acabamos por/ eu acho que uma pessoa que fica muito tempo limitada à sua realidade social// acaba por ter receio de contactar com outras pessoas/ porque ahm ou tem medo de não se fazer compreender/ ou de não as compreender ou de as pessoas não/ não acharem graça a esse contacto/ e eu acho que quanto mais cedo nós desenvolvemos essa vontade de/ de falamos com os outros/ ou até mesmo de/ de os observar/ que é muito bem porque/ à medida que nós vamos desenvolvendo essa vontade e depois essa necessidade ahm// de conhecer os outros/ vamos fazendo um processo de auto-conhecimento/ e vamos por vezes mudando a maneira de pensar e de agir/ e vamos também transformando-nos e desenvolvendo-nos// penso que é positiva por isso
- (69) I como é que foi então/ aprender línguas?
- (70) J aprender línguas+// foi// natural porque era uma coisa que tinha que acontecer/ não vou dizer que/ que quando comecei a estudar inglês que tinha muita vontade de estudar inglês/ disseram-me que era mais uma disciplina que tinha que estudar/ e comecei a estudá-la/// não sei quando é que comecei a ter consciência de que// o inglês// a pessoa o inglês/ e a sociedade inglesa// podia ser tão diferente da nossa/ não sei enquanto pessoa/ comecei a tomar consciência disso/// se calhar a partir do sétimo ano/ quando comecei a confrontar-me com o francês// comecei a aperceber-me de que realmente/ EXISTE uma grande diversidade ahm em termos culturais/ E porque eu sempre me interessei muito mais pela parte cultural/ do que pela parte// ahm linguística/ pelo aprender a língua/ porque eu acho que sempre aprendi que/ aprender uma língua era aprender a gramática da língua/ SEMPRE até ao décimo segundo ano/ eu acho que a maneira como o sistema educativo está estruturado/ pela maneira como os currículos estão estruturados// ou estavam estruturados nesse altura/ quando eu fiz a escolaridade obrigatória e o secundário ahm// se passava/ se veiculava um bocado aos alunos que/ aprender uma língua É aprender a gramática/ e/ portanto/ eu sempre preferi tratar e abordar temas nas aulas que/ que// que nos reportassem para aspectos culturais/ para as

coisas que as pessoas faziam mais/ os hábitos das pessoas/ para os locais de determinado país/ do que quando entrávamos na fase de estudar a língua propriamente dita/ se calhar foi isso que me fez DEIXAR a continuidade do francês no décimo ano e passar para o alemão// porque/ porque eu achei que o francês estava-se a tornar muito chato/ porque nos obrigavam a decorar muitos verbos e/ e a saber muita gramática/ e/ e apetecia-me conhecer MAIS/ sem ser a gramática/ eu acho que se calhar/ aprender a língua num contexto/ natural é muito mais interessante do que aprendê-la na escola/ porque.../ a certa altura comecei a desmotivar-me bastante para aprender o francês/ e por isso se calhar é que saltei para o alemão/ para experimentar uma coisa nova/ para ver como <IND> para a outra ahm// tinha muita vontade e/ até tinha pensado em começar este ano ahm/// retomar a minha aprendizagem do alemão/ não sei/ se calhar porque em setembro contactei ahm com// com três ou quatro alemães/ e não sei por quê/ senti/ senti vontade de falar com eles em alemão/ vi que era capaz de ser engraçado ahm/ voltar a pegar no alemão enquanto língua/ pra me permitir estabelecer// uma comunicação e uma conversa com essas pessoas/ não posso dizer que foi por este ou por aquele aspecto/ senti uma vontade interior de o fazer/ só que entretanto apareceu uma outra possibilidade/ mais interessante em termos económicos/ e repeguei o francês/ portanto estou a ver se agora me actualizo na aprendizagem da língua francesa/ também porque/ porque sinto essa necessidade de comunicar com as pessoas/ na/ na língua delas/ não sei se esse sentimento era recíproco por parte dos alemães/ não senti muito essa vontade/ MAS das minha parte senti/ e até nem sei explicar bem/ por que é que foi mas/ eu acho que foi porque vi que/ pelo menos esse grupo de alemães tinha uma grande facilidade em comunicar/ na língua deles/ que era o alemão/ mas também no inglês/ e um bocadinho no francês/ esse grupo tinha mais pessoas de várias nacionalidades/ e os alemães tinham uma grande/ facilidade linguística em comunicar com pessoas de outras nacionalidades// também um bocado ahm pela experiência histórica deles/ mas eles têm um conhecimento acho que maior de/ de outras línguas/ e eu achei engraçado vê-los com essa facilidade/ e senti também vontade de saber um bocadinho mais de alemão/ ou de me relembrar mais de alemão para poder falar com eles/

(71) I uhm

(72) J para comunicar com eles

(73) I bom/ disseste que não sabias muito bem explicar essa tua vontade de aprender alemão/ e que entretanto ahm surgiu esta oportunidade de estudares/ ou reaprenderes ahm o francês/ conta-me como está a ser esta experiência então

(74) J esta experiência está a ser muito engraçada porque/ eu realmente estava completamente enferrujada no francês/ há algumas coisas que eu me vou relembrando à medida que vou contactando/ mas também é uma aprendizagem/ de francês em contexto de/ de sala de aula/ portanto/ não é contactar com/ com franceses mesmo/ mas está a ser muito engraçada porque eu dou por mim em casa// ou a tentar estruturar frases em

francês/ ou como se diz determinado objecto em francês// e de vez em quando/ quando falo/ com os meus familiares que tenho em França// tento sempre ahm meter uma perninha do francês// estabelecer mais qualquer tipo de conversa em francês/ para ver se vou desenferrujando/ para ver se posso/ se posso/ por exemplo no verão/ porque os franceses vão muito lá no verão/ para ver se no verão já consigo falar qualquer coisa com essas pessoas

(75) I consegues explicar-me// há pouco quando falavas dos contactos que tinhas dizias que.../ acabavas por// por cair no inglês/ nas conversas que tinhas com eles/ não é/

(76) J hm

(77) I e que/ pareceu-me/ e corrige-me se te estou a interpretar mal/ que não te sentias mal com essa/ com o recurso ao inglês nessa comunicação//

(78) J hm

(79) I e agora dizes-me que... que tiveste essa vontade/ como é que explicas essa mudança?

(80) J eu/ eu acho que o contacto// com mais frequência com os outros/ nos vai fazendo nascer essa vontade/ porque uma coisa é nós estarmos num contexto onde nos sentimos obrigados e forçados/ como é o caso da emigração a aprender uma outra língua/ outra coisa é/ nós só porque temos contacto com outras pessoas/ achamos que se calhar era importante/ enriquecedor em termos pessoais aprender a língua dessa pessoa/ para podermos falar com ela nessa língua// ahm o facto de recorrer sempre ao inglês/ acho que tem a ver com/ com a questão da segurança// porque se calhar há pessoas que não têm tanto esse medo/ mas eu se calhar tenho o medo de errar// e às vezes de até cair no ridículo/ de dizer qualquer coisa/ esquisito e as pessoas não me compreenderem/ e por isso quando começa a ser mais difícil fazer-me entender ou entender outras pessoas/ especialmente quando/ quando EU não me consigo fazer entender/ a tendência é ir por um caminho mais fácil/ onde eu me movimento melhor// mas no entanto tenho vontade de conhecer novas línguas/ de conhecer novos caminhos para ter uma possibilidade de opção maior/ para não me restringir sempre àquilo/ para não ficar numa posição comodista// TENTO mas quando chega a uma altura que não consigo/ pronto desisto e vou por aquele caminho/ tenho vontade de aprender outras línguas para poder enveredar por outros caminhos// e acho que essa vontade cresce quando nós contactamos com/ com as pessoas que falam outras línguas/ que têm outras vivências/ é mais estimulante

(81) I referindo-me agora um pouco acerca de/ quando estavas a falar de aprender línguas e das tuas experiências na escola/ tu disseste duas coisas// uma delas/ que “aprender uma línguas era aprender a gramática”/ não é?// e outra coisa que disseste foi/ “interessei-me mais por aprender a cultura”/// conta-me um pouco como é que estas duas perspectivas// como é que trabalhaste estas duas perspectivas na tua profissão/ e ao longo do processo de ter tornares professora

- (82) J ahm// compreendi que às vezes para nós termos o acesso a essa tal vertente cultural e/ e para nós termos acesso à maneira como as pessoas pensam/ como as pessoas agem/ é fundamental conhecermos a língua que elas fazem/ não só porque a língua em SI já nos transmite algumas dessas informações/ mas porque a língua nos vai permitir contactar com essas pessoas// e o contacto directo com essas pessoas/ é muito mais frutífero do que se nós pegarmos num livro/ ahm e lermos as informações/ percebermos que neste país se come mais isto/ se cultiva mais aquilo/ que se vestem desta ou daquela maneira/ é muito mais interessante e/ é muito mais estimulante aprendermos a língua/ porque ela já nos dá alguns desses conhecimentos/ e já nos permite aceder um pouco à vertente cultural/ é muito mais interessante conhecermos a língua E podermos contactar directamente com as pessoas/ e a partir daí podermos tirar nós próprios as nossas conclusões/ ahm do que se conhecermos as pessoas apenas de informações que recolhemos de livros ou da televisão// e portanto foi um bocado// a ligação que eu tentei fazer/ entre uma coisa e outra/ porque acho que uma depende da outra e/ e uma é importante para se chegar à outra
- (83) I e... tenta explicar-me um pouco o que é que esses contactos que tiveste com as línguas e culturas/ ahm na escola e fora da escola// o que é que isso te trouxe para a tua profissão+
- (84) J trouxe essencialmente a necessidade/ de manter uma perspectiva bastante aberta e receptiva em relação a essa diversidade/ perceber que no fundo// percebermo-nos a nós é percebermos os outros/ e que é importante que nós enquanto professores /entendamos isso mas que/ veiculemos essa ideia para as pessoas/ para o nosso público-alvo/ porque// acho que é muito mais fácil transmitir// ahm a nossa mensagem às outras pessoas nessas condições e até// ahm fazê-las perceber a necessidade e desenvolver nelas o tal sentimento de/ de vontade de conhecer o outro/ do que se não houver essa perspectiva// penso que esse contacto com os outros e com essa diversidade/ foi enriquecedor em termos pessoais porque/// porque me permitiu ir desenvolvendo/ não está totalmente desenvolvida/ permitiu-me desenvolver essa perspectiva de que É necessário nós termos sempre em conta essa diversidade que existe à nossa volta// ahm// e de tentarmos sensibilizar também os outros quando eles não estão/ porque/ porque eu acho que a maioria das pessoas/ ainda não está sensibilizada/ para isso/ para essa diversidade/ e para a necessidade de ACEITAR essa diversidade// acho que foi esse o grande contributo para a minha profissão
- (85) I uhm ahm dizes que sempre gostaste de comunicar e que os contactos que tens tido te vão enriquecendo/// fala-me um pouco acerca de aspectos que sintas que se alteraram em ti como comunicadora/ aspectos que possam ser negativos ou positivos/ mas que se alteraram e te caracterizam agora// como pessoa que comunica com os outros

- (86) J essencialmente acho que com os contactos que vamos fazendo/ vamos aprendendo a ter mais desenvoltura e menos/ medo de errar/ porque o que custa mais é dar o primeiro passo/ são as primeiras experiências que nós temos de comunicar/ com o outro/ e isto não só em termos de/ de comunicar com pessoas que falam línguas diferentes da nossa+/ até mesmo as pessoas que falam a mesma língua que nós/ acho que o DIFÍCIL é tentar as primeiras interacções// ahm// porque a partir daí nós vamos percebendo que o erro faz parte do processo// e que às vezes/ temos sucesso/ outras vezes nem por isso// que às vezes o facto de os outros não nos entenderem LOGO// à primeira vista/ não nos entenderem LOGO assim quando nós falamos/ que vamos desistir/ ou que eles vão ter dificuldade em nos compreender/ às vezes também é um bocado essa ideia/ por que as pessoas não compreendem/ também não se estão a esforçar muito/ mas não/ nós só temos que encontrar caminhos diferentes para chegar lá e// e acho que o contacto com os outros vai sendo importante/ se nós o desenvolvermos com/ com bastante frequência/
- (87) I uhm
- (88) J porque esse medo de errar/ ahm vai desaparecendo e nós vamos ganhando/ como diz i brasileiro/ jogo de cintura// par nos desenrascarmos naquelas situações em que ahm há uma incompreensão/ para nós arranjarmos/ outros caminhos/ linguagem gestual/ seja lá o que for/ para nos fazermos compreender// e acho que esta técnica vai sendo desenvolvida/ e vai sendo adquirida com a frequência de contactos que vamos estabelecendo/ com as outras pessoas
- (89) I dá-me um exemplo de uma ou duas situações// engraçadas/ que tenhas vivido/ no contacto com outras pessoas/ de línguas diferentes/ ou não
- (90) J ou não/ os contactos que eu tenho MAIS engraçados/ são EFECTIVAMENTE com portugueses/ ahm porque ahm// apesar de eu não ter aquela/ o que normalmente as pessoas associam com o sotaque açoriano/ por diversas ocasiões utilizei palavras que os meus colegas/ que as pessoas aqui desconheciam totalmente/ então as pessoas fazia caras completamente// horríveis/ quando eu dizia uma coisa que não se compreendia/ e as pessoas ficavam a olhar para mim/ “mas o que é que esta miúda quer?” <sorri> do género de chegar a uma pastelaria ou a um bar e pedir uma gama/ e as pessoas ficarem a olhar para mim/ “mas o que é que ela quer?”/ o que eu quero é uma pastilha elástica// portanto este tipo de experiências/ de intercompreensão/ para mim são muito mais/ são em muito maior número COM portugueses/ com estrangeiros/ não me lembro assim de nenhuma situação ahm/ muito muito muito// flagrante/ sei que houve situações em que eu tentei dizer alguma coisa que/ que não me terei esforçado muito bem/ as mais flagrantes são mesmo em termos// ahm// de contactos com outros portugueses/ porque efectivamente a realidade/ é diferente e porque// o vocabulário também acaba por ser diferente/ eu às vezes tentava explicar certas coisas que eles não compreendiam <ri>

- (91) I uhm há mais alguma coisa que queiras acrescentar a este propósito?
- (92) J acho que já disse tudo...
- (93) I queres então passar à narrativa seguinte?
- (94) J hm/ sim a narrativa sobre o estágio/ não é?

Narrativa: o Estágio

- (95) I hm/ então// em relação ao estágio/ a certa altura dizes o seguinte/// portanto foi do teu diário de bordo do quarto ano precisamente e/ é logo uma das primeiras entradas que fizeste no diário/ e dizes o seguinte/ <a investigadora lê o texto>
Iniciámos hoje aquela que será certamente uma etapa fundamental ao sucesso do desempenho da nossa profissão [o estágio]. [...] Neste momento, as dúvidas surgem como uma amálgama caótica de sentimentos contraditórios que nos proporcionam um misto de alegria e receio, de realização e incerteza. Todavia, na minha mente prevalece sobretudo a enorme vontade de “meter a mão na massa” [...]. (Diário, 03/09/2002)//
 conta-me então como é que foi o ano de estágio// as expectativas os receios// os momentos mais marcantes...
- (96) J bom/ pegando/ pegando/ vou pegar na citação// eu acho que é a situação/ é o pensamento TÍPICO de quem está/ à beira de começar/ um ano de estágio/ fundamentalmente quem nunca teve nenhuma experiência/ de ensino/ era o meu caso/ e acho que é o caso da maioria das pessoas que vão para estágio/ portanto/ eu sentia que ia fazer uma coisa que ia gostar de fazer/ que estava no caminho certo/ o meu medo não era tanto de me desiludir ou de/ chegar ao fim e pensar que não era aquilo que eu queria fazer/ o meu medo não era tanto esse ahm/ o meu medo era daquilo que eu ia encontrar ahm/ porque se fala muito/ em turmas em alunos/ a situação A/ a situação B/ a situação C// o tipo de escola/ a própria relação com os orientadores/ portanto havia// um número/ infinito de situações/ que eu naquela altura não consegui definir/ e que me estava de certa forma+/ a assustar não/ mas a provocar receio/ porque eu não sabia como é que// essas situações podiam influenciar/ positiva ou negativamente o meu desempenho// porque/ porque influenciam sempre/ portanto/ não era se calhar tanto uma incerteza de/ “será que eu vou gostar daquilo que vou fazer?”/ porque acho que/ que não tinha grandes dúvidas acerca disso/ era mais/ “o que é que eu vou encontrar?”/ “que obstáculos é que eu vou ter que derrubar para chegar ao fim?”// ahm/// depois o início/ o início foi o conhecimento da escola ahm/// do/// do contacto com/ com o ambiente de sala de professores/ depois com as turmas ahm// as minhas expectativas eram sempre/ “será que vai correr bem?”/ “será que não vai correr bem?”/ “o que é que eu vou encontrar que me vai facilitar/ ou dificultar?”/ “será que eu me vou movimentar bem nesse meio?”// e eram basicamente essas as minhas dúvidas no início ahm// eu acho que// a adaptação à escola não foi/ não foi difícil ahm// a adaptação às turmas// também não// não posso dizer que estava à espera de encontrar uma turma// com estas características/ eu não sabia mesmo o que ia encontrar// encontram-se turmas desde o melhor para o pior/ portanto/ eu acho que estava

preparada para tudo/// na teoria/ achava que estava preparada para tudo/ na prática nunca estamos preparadas para nada/ ahm em termos de turmas/ se calhar o que me preocupava mais era o comportamento/ o caso da disciplina indisciplina e não tanto ahm/ aquilo que os alunos poderiam ou não saber das matérias que eu ia leccionar// e depois cheguei ao fim e a minha maior preocupação era aquilo que eles NÃO sabiam/ e não em termos de indisciplina/ até porque as turmas em que eu leccionei não apresentavam problemas de indisciplina/ e portanto essa situação foi facilmente ultrapassada/ depois o grande problema veio quando começámos a estabelecer e a definir as características das turmas/ e vimos que eram turmas com carências muito grandes em termos de conhecimentos que já haviam de ter sido adquiridos//

(97) I uhm

(98) J o grande/ a grande batalha foi/ nivelarmos/ e agora estou a falar em conjunto porque a situação de estágio implicava um par/ e o trabalho sendo feito a dois/ a grande preocupação foi conseguir fazer chegar aos alunos/ um conjunto de informações// que para nós eram evidentes/ porque já os conhecíamos bem/ mas para eles não eram/ portanto/ tentar nivelar o nosso discurso/ e tentar manter um discurso que fosse acessível aos alunos e que os fizesse/ perceber aquilo que nós estávamos a dizer/ talvez FOI/ o maior// foi talvez o objectivo principal// a que eu/ agora falando em termos pessoais/

(99) I uhm

(100) J que eu me propus/ porque era realmente isso a grande dificuldade// com alunos extremamente desmotivados e com carências muito grandes/ o grande cavalo de batalha é/ “como é que eu vou transmitir a informação X a esta turma?”// momentos marcantes+ <sorri> estou agora a olhar para o papel para ver se não me perco nesta narração ahm/// momentos marcantes// foram// foram alguns// o primeiro dia de aulas/ foi certamente um deles/// porque é nessa altura que nós contactamos ahm// com os nossos pequenos monstros <sorri> que nos têm povoado a mente até esse dia/ que nos têm feito pensar/ “será que vão ser altos/ baixos?”/ “ será que nos vão bater?”/ isto ou aquilo/ portanto é naquele dia que nós vamos ter o confronto com as caras/ é naquele dia que nós tiramos a nossa primeira// ahm visão daquilo que vai ser o nosso público-alvo/ é claro que o conhecimento/ das características mesmo/ nós só vamos tendo com o tempo// ahm mais momentos/ as primeiras assistências/ porque...// é quando nós temos/ uma pessoa com/ uma ou duas/ com/ com// mais experiência do que a nossa/ com MAIOR experiência do que a nossa/

(101) I uhm

(102) J que nos estão/ no fundo a...// eu não encarava tanto como a avaliar/ que nos estão...// a ver desempenhar a nossa função/ para detectar os nossos erros/ e para nos tentar formar/ como/ professores melhores/ porque...// a experiência enquanto professora até aí era nula/ tudo o que eu estava a fazer naquela altura/ ERA aquilo que eu achava que era correcto/ basicamente através da experiência que eu tenho como aluna/

porque vou observado vários professores/ várias tipologias de ensino de vários professores e portanto// vou fazendo um apanhado daquilo que acho que é mais correcto em cada um/ e depois vou transmitir isso/ ou tentei transmitir isso nas primeiras aulas/ e depois tenho uma pessoa que me estava a ver/ a observar/ para de pois me apontar aquilo que eu estava a fazer de mais correcto ou de mais incorrecto// e isso acabou por ser bastante importante porque/ era também algo/ positivo e construtivo para mim/// momentos marcantes/ mais momentos marcantes...// a entrada da Ana <ri>

(103) I <ri>

(104) J na nossa vida/ não/ a participação do projecto foi/ foi bastante importante porque/// eu acho que a vertente do trabalho que nós temos que apresentar no final do ano/ que eu não me recordo agora como é que é// temos que apresentar um projecto sobre qualquer coisa que nós/ qualquer coisa que nos tenhamos desenvolvido ao longo do ano//

(105) I uhm

(106) J e eu acho que aquilo que se passa na maioria dos casos é// porque/ porque o trabalho é muito as pessoas acabam por pegar numa temática que/ se calhar até nem pensaram muito bem se lhes ia interessar ou não/ desenvolvem determinado projecto/ e depois apresentam as conclusões/ mas acho que isto é feito de uma maneira tão/ tão impositiva/ portanto as pessoas sentem que TÊM que fazer aquilo/ e/ e normalmente acho que não retêm os proveitos que poderiam ter ahm// dessas experiências/ porque...// é óbvio que no início quando nós nos confrontámos com o projecto pensámos/ “nós não temos tempo”/ “como é que nós vamos fazer isto?” <sorri> ahm// mas/ acho que com o tempo e depois/ passado este processo todo/ eu/ Eu enquanto pessoa penso que foi bastante importante ahm/// não só pelo contacto com o conceito/ que para mim era praticamente desconhecido que era o da intercompreensão/ enquanto// enquanto pessoas/ enquanto sujeito linguístico foi importante para me fazer reflectir/ ahm enquanto isso mesmo/ ahm enquanto pessoa que está no mundo// e que convive com a diversidade dos outros/ porque pelo menos até aí/ comigo essa reflexão nunca tinha sido feita// ou nunca tinha sido feita de uma maneira tão espontânea/ embora em cadeias do quarto ano já/ já nos tentem direccionar para desenvolvermos esse/ esse pensamento/ mas acho que isso é feito de uma forma tão/ tão superficial/ às vezes até nem é feito/ ahm do como eu/ como eu me vi confrontada a fazer/ durante a participação neste projecto/ porque...// intuitivamente/ mesmo que até nós nem/ nem pensemos/ “olha agora vou/ reflectir sobre eu enquanto sujeito de línguas” até porque/ as/ as conclusões e as observações melhores/ vêm quando nós não estamos a pensar que estamos a pensar/ nisso mesmo e... e acho que até hoje com esta entrevista estou/ a acabar por reflectir e a acabar/ por aperceber-me de muitas coisas que durante o processo/ se calhar bem me tinha apercebido/ não tinha atribuído tanta importância/ acho que foi essencialmente importante para mim enquanto pessoa/ e depois enquanto professora/ o reflectir sobre a

minha atitude/ o reflectir sobre o sujeito ahm/// sobre o indivíduo que eu sou/ na sociedade em que me insiro/ e sobre a perspectiva e sobre a posição/ que tomei e que vou/ devo passar a tomar no futuro/ portanto ver se existem mudanças que devem ser efectuadas/ o que posso fazer para me tornar também/ para me aperfeiçoar/ para me tornar melhor/ na profissão que desempenho ahm/// mais/ mais coisas importantes/// acho que todos os dias/ do ano de estágio vão ser importantes porque nos vamos aprendendo/ aos poucos/ coisas novas e/ vamos ahm num processo lento/ e gradual/ limando as arestas que estão <IND> porque nunca praticámos aquela/ aquela profissão/ e acho que todos os dias vão sendo momentos/ pequenos/ e marcantes/ embora às vezes nós não nos apercebamos disso ahm// mas acabam por ser//

(107) I uhm

(108) J ahm/// mais coisas/// não sei/ se a Ana quiser ajudar-me/ perguntar-me qualquer coisa/ pode ser que eu vá desenvolvendo melhor

(109) I não te queria influenciar <sorriem>

(110) J acho que já falei disto/ em termos as dificuldades/ a minha maior dificuldade foi MESMO ahm// em primeiro lugar/ MOTIVAR os alunos e ahm/ e tentar-lhes transmitir uma mensagem de uma forma menos dolorosa/ porque os alunos têm esta ideia/ de que aprender línguas é um processo doloroso/ e que eles não gostam/ e acho que aquilo que nós tentámos fazer foi/ mostrar-lhes precisamente o contrário/ e quando nós tentámos implementar/ nós implementámos o projecto na sala de aula/ na nossa turma de inglês/ a nossa grande expectativa era essa/ que ISSO nos fosse ajudar a conseguir isso melhor/ a conseguir uma maior abertura dos alunos/ para o inglês/ essencialmente/ porque era a língua que nós estávamos a leccionar e que/ eles tinham uma relutância enorme em aprender ahm// essa foi// sem dúvida a nossa/ a MINHA maior dificuldade ahm durante/ durante o estágio/// das minhas aprendizagens/ é óbvio como referi antes/ portanto a participação no projecto foi importante em termos de enriquecimento pessoal/ em me fazer reflectir sobre// acerca de mim enquanto pessoa/ e depois de me/ de me proporcionar o contacto com uma diversidade de metodologias ahm// e de estratégias que/ nos podemos fazer valer através do recurso à intercompreensão ou/ eu acho que às vezes há uma tentativa de se fazer isso mesmo/ de tentar trazer// outras línguas para a sala de aula/ para ajudar a que os alunos/ encarem de uma forma mais positiva/ e desenvolvam esse tal sentimento de abertura// ahm face à aprendizagem da língua/ porque a maioria dos alunos tem uma/ uma relutância muito grande em aprender uma língua/ acha que aprender uma língua é chato/ e se calhar porque prevalece ainda a ideia de que/ aprender uma língua é aprender gramática// e/ e os alunos com essa ideia pré-concebida/ tornam-se muito mais/ fecham-se muito mais/ e retraem-se muito mais à aprendizagem dessa língua/ e é MUITO mais difícil chegar a eles ahm// e a intercompreensão veio um bocado como uma/ tábua de salvação <ri> não sei se será demasiado desesperante dizer isto/ mas veio mesmo como uma luz/ algo que nós

podíamos tentar/ não sabíamos se ia dar certo ou não/ mas podíamos tentar/ para/ chegar lá/ ahm// não se// o teremos conseguido/ com todos os alunos/ eu penso que não// porque// estes alunos/ e acho que isto é muito mais fácil de fazer se nós começarmos com alunos/ que estão ainda num nível de ensino// básico// porque são alunos que ainda não vêm com aquelas ideias tão/ pré-concebidas/ sobre o que é uma língua estrangeira/ o que é aprender uma língua estrangeira/ e é muito mais fácil inserir estas estratégias com esses alunos/ do que com os que já têm/ muitos anos de aprendizagem de uma língua// e que já vêm há muito tempo a alimentar esta ideia de que/ aprender uma língua é aprender a gramática e de que aprender a gramática é chato e não serve para nada// ahm acho que é muito mais fácil implementar com alunos que ainda não têm esta ideia TÃO marcada/ porque é muito mais difícil ahm demonstrar// foi muito mais difícil eu acho/ demonstrar aos nossos alunos// que// aprender inglês não é aprender gramática/ que aprender inglês/ PODE não ser CHATO/ depende da perspectiva que se adoptar para a aprendizagem da língua

(111) I uhm

(112) J <SIL> <sorri>

(113) I ora bem/ nesta parte forma de facto abordados alguns aspectos interessantes e que eu vou-te pedir para explorares um bocadinho mais/// tu disseste que// na tua experiência como aluna// que// que durante a tua// enquanto estavas na sala de aula/ como professora/ não é/ te socorreste da tua experiência como aluna que observou// outros professores/ e que desses professores retiraste o que consideraste melhor/ e que tentaste usar// conta-me um pouco como é que é isso/ de retirar dos outros professores/ aspectos/ e que aspectos são esses

(114) J eu acho que logo desde o início/ quer nós tenhamos a ideia de que vamos ser professores ou não/ observamos o professor/ nós temos a tendência de rotular o professor de eficaz ou não eficaz/ ahm// e temos tendência de verificar características como/ se o professor se movimenta à vontade ahm à nossa frente/ se se sente intimidado com a nossa presença ou não/ se consegue/ acho que o essencial é se consegue transmitir a mensagem ou não/ aos alunos/ porque há professores que transmitem a mensagem// mas// com os alunos a olhar para eles/ de uma forma muito pouco cativante// acho que são essas as características que nós vamos retendo ao longo dos primeiros anos dos professores/ se nos cativam/ se nos transmitem a mensagem que eles nos pretendem veicular de uma forma/ cativante ou não/ se nos fazem/ no fundo gostar de aprender ou não/ acho que o professor tem uma influência FULCRAL/ entre o nós aprendermos que aprender é obrigatório e aborrecido/ ou se aprender é/ pode ser interessante e é/ profícuo para o nosso futuro/ e portanto acho que enquanto aluna/ observei os professores nessa perspectiva/ ver como eles expunham a matéria/ que tipo de processos é que utilizavam/ se utilizavam sempre o quadro/ ou o retroprojector ou/ NÃO com esta/ esta ideia de que estou a observar porque vou ser professor e quero reter/

não/ acho que intuitivamente fazemos isso/ pensamos/ “olha/ se calhar este método é/ é bom”/ e vamos retendo essa informação/ quer a possamos utilizar no futuro enquanto professores/ quer não utilizemos/ acho que enquanto alunos fazemos todos esse processo/ e depois de eu tomar alguma consciência que poderia vir a desempenhar/ essa/ essa função/ passei a estar mais atenta/ enquanto aluna a ver/ que processos é que os professores utilizavam/ que tipo de métodos/ que justificações é que nos poderiam dar para nos/ cativar à aprendizagem// ahm/// e essencialmente o que é que eles faziam que eu achava que não dava resultados/ para depois não/ não repetir/ uma pessoa não retém só as coisas boas/ normalmente RETÉM/ com mais frequência as coisas más e/ e acho que foi nesse sentido que enquanto aluna fui/ observadora dos meus professores// retive às vezes propositadamente/ às vezes intuitivamente/ aquilo que eles faziam de bom e de mau/ depois acabei por reflectir isso na maneira como/ exerci a minha função como professora// penso...

- (115) I uhm e como é que foi no ano de estágio OBSERVAR as tuas colegas?
- (116) J foi muito importante/ eu acho que foi um processo/ FUNDAMENTAL/ essencialmente quando nós estamos a partilhar a mesma turma/ porque quando nós estamos a partilhar turmas diferentes/ é/ é importante/ porque nós através/ não só das coisas boas/ mas também dos erros que as nossas colegas cometem// nós conseguimos/ nós conseguimos transformar/ nós conseguimos modificar aquilo que nós fazemos/ aperfeiçoar/ então quando nós estamos a observar a nossa colega/ na MESMA turma onde nós vamos leccionar// nós conseguimos aperceber de uma vastidão de coisas em termos da turma/ das características da turma/ que depois nos permitem aperfeiçoar o nosso trabalho/ apercebemo-nos por exemplo/ de que tipo de alunos é que não estão interessados/ porque é que não estão motivados e porque é que não estão com a cabeça na sala de aula/ para se calhar depois podermos ahm/ recorrer a eles para/ os exercícios/ para algumas actividades// e acho que é fundamental observar o trabalho dos outros colegas/ para através daí podermos também melhorar o nosso trabalho// eu acho que é inquestionável/ e nunca tivemos oportunidade de fazer isso/ de nos observarmos a nós próprias/ que acho que também ia ser muito interessante/ porque nós vemos e nos apercebemos nós próprias disto e daquilo/ acho que a própria auto-observação é muito interessante para nós podermos melhorar alguns aspectos/ portanto/ acho que é fundamental/ para o nosso crescimento enquanto professores
- (117) I a certa altura/ e penso que também era relacionado com isto de observar os colegas/ de observar os professores/ dizias que retinhas o que/ e agora também acabaste por dizer isto/ o que era certo para desempenhar a tua função// explica-me o que era certo
- (118) J pois o que é o certo é um bocado relativo/ depende muito de cada pessoa/ o que funcionará para mim/ não funcionará para outra pessoa// e se calhar aquele método que eu achava que funcionava/ funcionava só para mim e para mais duas ou três

pessoas// portanto/ eu tirei como certo aquilo que funcionou comigo/ aquilo que funcionava também com/ os outros colegas/ e// o certo são aquelas metodologias que eu considerei/ que cativavam mais/// por exemplo/ uma capacidade de expor oralmente um conteúdo sem ser demasiado maçador/ mas mantendo um fio condutor às coisas/ eu acho que// eu não sei/ eu acho que gosto muito de contar histórias/ não sei/ eu gosto muito de/ de explicar muito bem o contexto no qual as coisas se inserem/ aos meus alunos// porque acho que aí eles vão perceber melhor/ sempre gostei de professores que nos contextualizavam muito bem no espaço e no tempo/ e que nos permitiram perceber depois aquilo que eles estavam a dizer// por exemplo/ essa foi uma metodologia que eu achei/ quando os professores utilizaram comigo e com alguns colegas/ deu resultado e eu tentei usar

- (119) I a certa altura disseste// que querias// qualquer coisas assim/ que querias ajudar os teus alunos a aprender línguas ahm/ e que querias transmitir a mensagem de um modo menos doloroso// ahm explica-me um pouco que mensagem é esta que tu/ como professora de línguas queres ahm transmitir aos teus alunos
- (120) J ahm// a mensagem/// é no fundo// aquilo que é/ aquilo que pode ser uma língua ahm/ que acho que é no fundo isso que nós estamos ali a tentar demonstrar aos alunos/ que uma língua é uma reunião de várias componentes// e que só funciona se estiverem interligadas/ e/ e a mensagem/ era essencialmente a de que/ aprender uma língua não é// não passa única e exclusivamente por aprender a gramática dessa língua// TEM que passar também por aí/ mas esse/ essa é apenas UMA das componentes// aprender uma língua/ é também aprender uma quantidade de outras coisas/ não só a nível cultural/ como a nível social ahm// que nos permite ahm ter um conhecimento melhor do outro/ e a ideia de que aprender uma língua é aprender a gramática dessa línguas/ é bastante REDUTORA/ e/ e faz com que os alunos NÃO sintam qualquer necessidade de aprender essa língua/// principalmente os nosso alunos não tinha tido grandes contactos linguísticos com outras pessoas ahm/ e portanto o contacto com o inglês tinha sido o contacto de sala de aula/ e essa ideia estava muito marcada/ e a mensagem que nós tentámos transmitir foi essa// aprender inglês não é SÓ aprender a construir frases/ a construir textos/ aprender inglês é muito mais do que isso/ e fazê-los ver que a vertente gramatical era apenas// UMA das muitas coisas/ que eles/ poderiam aprender acerca do inglês// o que nem sempre foi muito fácil de lhes fazer ver isso
- (121) I disseste que um dos momentos marcantes no ano de estágio foi/ o surgimento da Ana <sorri>
- (122) J <sorri>
- (123) I e do projecto sobre a intercompreensão// conta-me um poço como foi essa experiência/ uma vez que disseste que/ “a intercompreensão era um conceito desconhecido”// e que acabou por ser/ dizeres que foi...// “recorrer a esta tábua de salvação”// conta-me um pouco o que é que isto significa

- (124) J bom/ ahm tendo em conta/ como eu já referi anteriormente/ a nossa GRANDE dificuldade foi ahm// chegar até aos alunos ahm transmitindo-lhes <IND> e nomeadamente/ em relação ao inglês/ que aprender inglês era uma coisa/// impossível/ porque eles já tinham um pouco essa ideia/ que NÃO valia a pena sequer tentar/ porque aprender inglês para eles/ era IMPOSSÍVEL/ nunca o tinha conseguido fazer/ então/ portanto nem valia a pena tentar/ e/ o NOSSO grande passo era desconstruir-lhes essa ideia// era fazer-lhes ver que/ ERA possível/ que é possível e que/ ater pode ser positivo// que seria certamente no futuro positivo para eles// e nós recorremos a várias/ a várias estratégias/ e...// e a maioria delas revelou-se infrutífera/ e nós andávamos o ano todo à volta desta problemática// quando nos surgiu ahm a intercompreensão/ e depois de nós termos feito aquela primeira/ a primeira parte das sessões em que nós nos familiarizámos com a temática/ começámos a perceber que a implementação do projecto// nos poderia ahm// permitir ahm atingir esse objectivo de// chegar aos alunos e de lhes fazer ver que// ahm o inglês/ ou uma maneira de/ aprender o inglês/ poderia ser utilizando outras línguas// em que o inglês não era algo impermeável/ em que só se poderia tocar em inglês/ o inglês poderia ser abordado de outras formas/ engraçadas/ pensávamos nós e motivantes/ e cativantes para eles/ no fundo/ levá-los a pensar no inglês de uma outra forma ahm/ levá-los a pensar no inglês através de outras línguas ahm// CHEGAR e eles no fundo/ era CHEGAR a eles/ era desconstruir-lhes a ideia de que/ inglês não era para aprender/// e foi aí que a intercompreensão surgiu como bastante importante para nós/ a tábua de salvação é/ é um bocado exagerado/ mas foi/ mais uma luz ao fundo do túnel/ porque nós à medida que experimentávamos diferentes estratégias/ cada uma delas era/ uma luz ao fundo do túnel/ a intercompreensão veio como MAIS uma luz ao fundo do túnel/ porque/ através dela nós pensávamos conseguir atingir os nossos objectivos
- (125) I portanto/ falaste em relação ao projecto/ à intercompreensão// também como um enriquecimento pessoal/ enquanto pessoa/ ahm o que me podes dizer mais acerca.../ para a tua profissão+// do projecto para a tua profissão
- (126) J para a minha profissão foi importante/ porque me/ pôs a reflectir também/ porque me colocou também a reflectir acerca da/ da possibilidade de aprender o inglês/ de entender o inglês através de outras línguas// apesar de/ de até na teoria/ de sabermos que isso era possível ahm na prática/ há sempre uma relutância e um medo em experimentar isso/ especialmente quando nós não dominamos bem as outras línguas// que era o caso/ chegámos a utilizar línguas que não conhecemos/ o italiano/ o alemão muito mal/ portanto/ há/ há um medo de experimentar coisas novas/ quando/ quando nós não as conhecemos/ e a intercompreensão foi muito importante porque nos permiti-/ ou ME permitiu ver// que// que é possível recorrer a essas estratégias/ mesmo quando não dominamos as línguas que podemos vir a utilizar/ e que portanto/ só através do recurso a essas estratégias/ de pôr em prática/ esses mesmos processos/ é que nós vamos aprendendo/ é que nós vamos melhorando// portanto/ se é uma estratégia que está ao

nosso dispor/ por que não utilizá-la?/ mesmo correndo o risco de na primeira ou na segunda tentativa ela não ser muito/ frutífera/ ou não atingirmos logo os nossos objectivos/ a partir de uma certa altura se calhar vamos conseguir

(127) I conta-me melhor como foi essa experiência de usar línguas que não dominas// no contexto da tua profissão/ na sala de aula/ como é que foi essa experiência?

(128) J a primeira/ a primeira impressão é sempre de algum receio// será que me vou conseguir movimentar com/ com estas línguas// é óbvio que a informação que nós levamos para a sala de aula/ temos que fazer um trabalho prévio de conhecimento daquilo que nós vamos levar// ahm// mas// depois de montadas as actividades/ e DEPOIS de perceber que as coisas até faziam sentido/ e poderiam vir a dar resultados positivos/ eu acho que esse receio acaba por desaparecer// porque/ depois de nós conhecermos aquilo/ os materiais com que vamos trabalhar/ depois de nós DEFINIRMOS a nossa metodologia e o nosso/ nosso campo de trabalho// acho que o receio vai-se desvanecendo// volta a nascer no momento em que nós entramos na sala de aula e/ vamos colocar aquilo em prática/ mas a preparação ajuda-nos também a/ a desmistificar esse processo que à partida pode parecer muito difícil/ até impossível/ e para mim foi muito importante porque/ levou-me a compreender isso mesmo// e MESMO na sala de aula/ permitiu-me ver que não é tão difícil// apesar de/ os alunos/ aquela turma/ terem mostrado muita relutância/ a primeira impressão foi logo/ “ih/ mas nós não conhecemos esta língua”/ “ih/ mas nós não vamos fazer nada”/ o trabalho com eles/ acabou por ser engraçado porque/ se calhar eles sabiam tanto quanto nós em relação a algumas línguas/ mas juntos fomos capazes de chegar a algumas conclusões

(129) I para além de/ de// desses receios/ não é/ de utilizares línguas eu não dominas/ que outros receios é que o projecto te trouxe?

(130) J <ri> o primeiro receio foi o de não conseguir fazer o trabalho todo até ao fim// esse acho que é o receio de qualquer pessoa/ de não conseguir cumprir os objectivos/ mas/// não sei se me trouxe assim mais/ mais algum receio porque.../ o projecto todo em si apontava para uma vertente de conhecimento/ de uma área em que eu não me/ movimentava bem// não estou a dizer que agora me movimento muito bem mas que já conheço mais alguma coisa// e// e portanto abria-me perspectivas para a utilização de instrumentos de trabalho novos que eu até aí/ não sabia COMO utilizar/ não sabia SE podiam ser utilizados/ e// a perspectiva foi sempre/ para apontar para uma coisa positiva// o receio maior terá sido o da implementação/ saber se as coisas funcionariam ou não/ nós/ eu estaria à altura de/ de conseguir executar/ se as coisas eram exequíveis/ SE era realmente possível// ahm trazer todas aquelas línguas para a sala do inglês/ se elas funcionavam todas bem/ se aquelas actividades iriam funcionar/ mas acho que não tinha mais nenhum receio para além desse/ porque tudo o resto apontava para uma perspectiva de enriquecimento pessoal

- (131) I conta-me acerca/ um pouco mais acerca da implementação ahm/ e dos resultados para ti dessa implementação/ enquanto professora
- (132) J a preparação da tarefa foi/ foi estimulante/ engraçada porque nós QUERÍAMOS que a intercompreensão surgisse na sala de aula/ enquadrada no contexto da temática que nós estávamos a dar// precisamente para não parecer uma coisa colocada ali/ forçada/ muito embrionária/ muito tipificada/ portanto/ a nosso primeiro desafio foi encontrar o modo de inserir a intercompreensão e o projecto/ no contexto do que estávamos a dar// e depois foi o de conseguir conjugar AS actividades+// com ahm as capacidades/ as que nós considerávamos que eram as capacidades dos alunos/ COM o objectivo final que nós pretendíamos atingir// essa foi uma grande dificuldade/ porque/ tendo os nossos alunos ahm/ as dificuldades que tinham/ sendo eles tão relutantes à aprendizagem do inglês/ e das línguas em geral// nós tínhamos que encontrar actividades que os fizessem não ir por essa vertente// “oh línguas/ não! nós não conhecemos estas línguas/ não vamos ser capazes”/ portanto foi ESSE o grande desafio/ claro que a primeira reacção deles/ quando confrontados com as tarefas foi precisamente essa de/ “ai muitas línguas/ nós não conhecemos/ não vamos ser capazes”/ o GRANDE trabalho foi/ demonstrar-lhes que essa atitude não foi a mais correcta/ e não era a mais correcta porque eles iam ser capazes de construir/ de executar as tarefas que nós pedíamos// demoraram bastante mais tempo do que aquele que nós tínhamos previsto// ahm/// demonstraram naqueles questionários iniciais ahm atitudes bastante negativas face às outras línguas/ pelos adjectivos que eles usaram para as qualificar// ahm/// no final/ eu acho que todos eles gostaram de desenvolver aquelas actividades/ até porque embora alguns NÃO o tenham conseguido reconhecer/ elas foram frutíferas para eles/ alguns não conseguiram reconhecer isso/ acharam que aquilo foi mais uma ideia maluca da nossa parte/ para os tentar motivar para o inglês/ outros ahm acharam que/ e tiveram consciência disso/ que foi importante/ foi importante também para nós/ acabámos por saber mais algumas informações do nosso aluno/ que tinha tido já contacto com o alemão e que nós não sabíamos/ portanto/ ajuda-nos e ajudou-nos a conhecer também os nossos alunos/ bastante melhor/ e se calhar se for uma actividade implementada LOGO no início do ano// permite-nos ter muito mais conhecimento/ daquilo que é a nossa turma do que se/ distribuímos apenas um questionário/ no fundo eles acabam por responder à pressa e/ e se calhar por vezes escapam-nos informações que podem ser bastante interessantes/ como essa/// ahm no final/ não posso dizer que nós saímos completamente satisfeitas com esta actividade/ porque/ nós íamos um bocado com a ideia utópica que eles iriam sair daquelas actividades a adorar o inglês/ não foi isso que aconteceu/ mas/ dentro daquilo que era possível eu acho que conseguimos pequenas vitórias/ em alguns alunos que andavam entre o/ “será que o inglês é bom?”/ “será que o inglês é mau?”/ “devo ou não investir?” e que/ se calhar decidiram investir um bocadinho mais no inglês/ outros

mantiveram-se ainda bastante relutantes/ e aqueles que já estavam convencidos mais convencidos ficaram

(133) I uhm/// a cerca altura disseste que/ e referindo-te à profissão de professor/ “nunca praticámos aquela profissão”/ ahm// como é que foi então praticar a profissão de professor de línguas?

(134) J para mim foi óptimo <sorri>// eu se tinha poucas dúvidas se era isto que eu gostava de fazer/ fiquei com nenhuma// saí completamente ahm// satisfeita/ com o trabalho que desempenhei/ tendo em conta todas as limitações que tinha/ acho que/ ahm realizei um trabalho/ positivo// e que me realizou bastante pessoalmente ahm/// penso que/// o que é que eu penso mais sobre+// essencialmente o que fica no fim é que foi uma experiência muito positiva e que/ TEM que ter continuação obrigatoriamente... e que SER professora de línguas É BASTANTE mais *challenging*/ ahm desafiante/ do que/ do que à partida poderia parecer porque/ porque eu acho que à partida já temos a ideia de que/ o trabalho já está todo feito// não sei como/ esta é uma ideia que me vem um bocado à cabeça/ que o trabalho já está todo feito/ que nós não podemos levar nada de NOVO para a sala de aula/ quando é completamente mentira/ quando podemos levar uma imensidão de coisas novas/ quando podemos fazer um trabalho totalmente diferente/ e se calhar a intercompreensão/ se calhar não/ de certeza/ ajudou bastante a desenvolver esta perspectiva/ que de forma alguma está tudo feito/ QUE há muitas coisas que têm que ser experimentadas/ e que podem ajudar a transformar e a modificar algumas coisas que não são tão positivas

(135) I para terminar vou só fazer mais três questões// uma prende-se precisamente com o projecto ahm com todo o percurso de formação/ sobre a intercompreensão/ desde o contacto que tivemos/ as sessões de formação/ a implementação do projecto/ os momentos que eu pedi de reflexão// na tua opinião/ qual é que achas que foi o grande objectivo do projecto// não da minha parte no sentido em que era um projecto de investigação e eu pretendia recolher dados/ além disso+// qual é que achas que foi o objectivo do percurso de formação sobre a intercompreensão?

(136) J eu acho que tendo em conta que a intercompreensão é/ é algo tão pouco divulgado entre a classe docente/ os professores têm ainda muito pouca noção daquilo que podem fazer através da intercompreensão/ nós acabámos se calhar por servir como pequenas cobaias/ no bom sentido sempre/ porque nós recebemos uma espécie de formação/ que os professores obviamente têm que receber para perceberem o que é a intercompreensão/ nós não podemos chegar ao pé de um professor e dizermos/ “olha usa a intercompreensão porque é bom”// portanto tem que haver um *input* de conhecimento/ para que as pessoas se possam movimentar/ para que possam deixar de ter um receio tão grande de experimentar uma coisa/ NOVA ahm// portanto/ nós tivemos essa formação/ depois fomos tentar germinar essa informação/ transpô-la para o projecto e tirarmos as informações/ e agora o nosso trabalho passa não só por continuarmos a desenvolver nas

- nossas aulas/ a utilização da intercompreensão/ mas passa também por divulgar esta oportunidade que os professores têm de fazer algo diferente/ tentar algo diferente para mudar/ a maneira como as pessoas pensam/ como os PRÓPRIOS professores pensam/ como os alunos pensam/ acerca daquilo que é a aprendizagem de línguas
- (137) I uhm// e qual foi o teu objectivo em participar no projecto/ porque tendo em conta que não eras obrigada a participar nele/ no fundo qual foi o teu objectivo/ e qual foi o grande ensinamento que tiraste dele
- (138) J o grande ensin-/ o meu objectivo principal// no início/ e no decorrer/ foi sempre tentar retirar o máximo de informação/ que me pudesse ser útil no futuro/ que eu pudesse depois trabalhar// sozinha ou acompanhada/ com outros colegas/ na intercompreensão// ahm/// o grande ensinamento é o de que nunca devemos fechar portas/ ou voltar costas quando surge uma nova perspectiva para utilizar/ um instrumento novo de trabalho/ mesmo que há partida ele possa parecer muito difícil/ possa parecer ahm pouco exequível/ por que não tentar?/ temos essa possibilidade/ se temos o local certo para o fazer/ por que não experimentar?/ por que vamos fechar as portas sem saber se as coisas vão dar resultado ou não?// se não derem/ paciência/ tentamos ver ahm como podemos modificar/ mas// tentar e experimentar coisas novas é sempre bom/ porque a partir delas podemos conseguir chegar a algum lado
- (139) I uhm// para terminar/ quem é a JO de hoje?
- (140) J a JO de hoje// ahm é.../// enquanto sujeito// é uma pessoa com/ bastante vontade de// ahm conhecer mais acerca do mundo no qual se insere// porque// esta/ este conhecimento/ vai de certeza ter efeitos positivos/ benéficos/ depois no exercício da minha profissão/ ahm e enquanto professora ahm// acho que// sou uma JO com muita vontade de/ de pôr em prática ahm/// coisas novas ahm// não de revolucionar o ensino <sorri> porque é um bocadinho demais/ mas de conseguir através de pequenas batalhas ahm// conseguir+// vitórias/ que podem parecer pequenas/ que podem ser só ao nível da turma/ da escola/ mas que de certeza que acumuladas com outras pequenas vitórias vão-me permitir/ chegar// a uma relação professo aluno/ uma// a uma relação ensino aprendizagem// bastante mais ahm frutífera do que aquela que pelo menos eu acho que tem acontecido até agora/ em muitos casos// porque em muitos casos não há o gosto pela aprendizagem// e ahm// eu gostava que nas minhas aulas os alunos gostassem de aprender
- (141) I bom/ nós abordámos toda uma série de assuntos neste entrevista/ há assim mais alguma coisa que consideres importante dizer/ acerca do que foi aflorado//
- (142) J não
- (143) I que aches importante falar/não+
- (144) J acho que foi tudo dito <sorri>
- (145) I só mesmo para terminar/ vou-te perguntar então a tua opinião acerca do decorrer desta entrevista// como correu ahm// como é que te sentiste

- (146) J como acho que correu/ eu acho que correu de uma forma bastante// eu senti-me de uma forma bastante à-vontade/ estou a falar/ é o que eu gosto de fazer <ri>
- (147) I <ri>
- (148) J senti-me bastante à-vontade porque/ senti que as coisas estavam a decorrer de uma forma bastante natural/ não tive que pensar/ MUITO/ sobre aquilo que ia dizer/ não tive que escolher palavras// acho que cobri/ aqueles assuntos essenciais que era necessário tratar/ tratar na entrevista/ mas fi-lo de uma maneira bastante natural// ahm as coisas foram surgindo sem eu ter que pensar/ agora tenho que falar nisto/ agora tenho que falar naquilo// ahm senti-me bastante à-vontade para contar aquela que foi a minha experiência/ falar dos meus receios/ falar das minhas expectativas/ da pessoa que eu fui/ que eu sou/ que eu serei <sorri> e no fundo/ acho que foi/ bastante positivo
- (149) I uhm/ obrigada então pela entrevista/ e acho que podemos desligar.

ANEXOS D

Anexo D – 1

Guião do
Percurso de Formação em Intercompreensão

Descrição:

Guião entregue às futuras professoras de línguas na reunião onde estabelecemos o primeiro contacto e demos a conhecer o nosso projecto de investigação.

Projecto de Doutoramento
= Ana Sofia Pinho =

Título:

**Intercompreensão em contextos de formação inicial:
um estudo sobre práticas e diálogos de professores de línguas.**

PLANO de INVESTIGAÇÃO

Objectivos (iniciais):

Compreender o impacto da Intercompreensão na construção da identidade de futuros professores de línguas
Identificar novas abordagens do conceito de Intercompreensão em contextos de formação inicial de professores de línguas.

Friso Cronológico (reajustável ao calendário do Estágio)

Sub-etapa A	Outubro 2002	
Sub-etapa B	Fase 1	Outubro/Novembro 2002 – Fevereiro 2003
	Fase 2	Março – Junho 2003

Colaboração de:

=> 8 professoras-estagiárias (Universidade de Aveiro)

Etapas 3 e 4 do Projecto de Investigação

A) Análise dos Diários de Bordo (4.º ano)

Entrevista inicial (video/audiogravada c/ autorização)



Caracterização inicial das professoras estagiárias

B) Plano de Intervenção:

Implementação do Percurso Formativo (e recolha de dados)

Percurso de Formação em Intercompreensão (PFI)

Fase 1 – Sessões de Formação

Recurso: Módulos de Formação ILTE⁽¹⁾

(ex. actividades realizadas nas aulas práticas de Educação em Línguas)



7 sessões

Planificação Geral/Sessão:

(videogravadas c/ autorização)

1.ª Parte: Resolução de actividades por **acto**⁽¹⁾/módulo^(*) e registo das reflexões no Bloco de Notas

(escolha livre e individual das actividades por parte do estagiário)

2.ª Parte: Momento de *Partilha*

(apresentação individual das reflexões efectuadas sobre as actividades seleccionadas às restantes colegas e, consequente, desenrolar de momentos de diálogo)

(*) Módulo 1 - Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural; Módulo 2 - Da Consciência Comunicativa à Comunicação Intercultural; Módulo 3 - Consciência Linguística e Gramática Pedagógica; Módulo 4 - Estratégias de Leitura e Intercompreensão.

Planificação das Sessões por Actos:**Sessão 1:**

Primeiro contacto com os Módulos de Formação

Entrega do *Guião de Actividades*

Sessões 2 e 3:

ACTO I - O Mundo das Línguas e das Culturas

Sessões 4 e 5:

ACTO II - O Sujeito e as Línguas

Sessões 6 e 7:

ACTO III - A Sala de Aula

(1) Cada um dos Actos pretende constituir um enquadramento diferente para o tratamento da Intercompreensão:

- Acto I – O Mundo das Línguas e das Culturas – apresenta-se como um enquadramento teórico e contextual sobre a temática a abordar e fornece ao professor em formação um conjunto de informações e conhecimentos que lhe permitem consciencializar, compreender e justificar as suas opções pedagógico-didácticas;
- Acto II – O Sujeito e as Línguas – procura levar o professor a contactar com a intercompreensão em acção no contexto do módulo, colocando –o em contacto com as relações que os indivíduos desenvolvem com as línguas, culturas e situações de comunicação, ao nível das atitudes, estratégias e comportamentos;
- Acto III – A Sala de Aula – procura levar o professor em formação a (des)construir práticas de sala de aula através da observação e da reflexão e, simultaneamente, a construir práticas inovadoras que, de algum modo, explorem a intercompreensão.

Dados a recolher: Caderno de Reflexões e Glossário

Fase 2 – Projecto de Investigação-Acção (PI-A)

Noção central: **Intercompreensão**

(a desenvolver nas respectivas turmas)

Dados a recolher: Relatório Final do PI-A (guião c/ orientações) + Aulas de implementação do PI-A (videogravadas c/autorização), Planificações e respectivos Materiais.

Todos os documentos farão parte do **Portfolio individual**.

Anexo D – 2

Tabela das convenções das transcrições

Tabela das convenções utilizadas na transcrição

Comportamento verbal/dados situacionais	Notação usada
- aluno não identificado a falar	A
- 2 ou mais alunos a falarem simultaneamente	ALS
- aluno identificado a falar	Inicial(is) do(s) nome(s)
- professor a falar	P
- erros fonéticos	[transcrição fonética]
- questão	?
- suspensão da frase com entoação descendente	...
- suspensão da frase com entoação ascendente	+
- enunciação de uma letra	<u>e</u>
- elementos não-verbais/extra-verbais	<fala baixo>
- silencio	<SIL>
- interrupção do outro	<INT>
- inaudível; incompreensível	<IND>
- provável	(Madonna)
- conteúdos registados no quadro	<Q:____>
- conteúdos registados em acetato	<A:____>
- elementos verbais enfatizados	CONVICTA
- pausas breves (< 2 seg)	/
- pausas longas (+ 2 seg)	//
- introdução de uma língua não prevista	*spanglish”(inglês)
- sinal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
- gagueja	ahm
- questiona	hum
- concorda	hm
- palavra não concluída	professo-
- erro de ligação	#
- texto não escrito	[...]
- refere entre aspas	“palavra”
- nomes próprios, de cidades e países, pontos cardeais (letra	Maria, Porto, Inglaterra

maiúscula)

- números ordinais

12.º

- percentagens

59,9%

- referência a anos

1995

- informação extra não mencionada na interacção

(29/10/2001) ou frases
lidas

- siglas

ILTE, LALE

Nota: nas **transcrições das aulas** optámos por **manter a ortografia** da língua inglesa

Anexo D – 3

Tabela da Tipologia das Actividades

Tipologia das Tarefas	Descrição	Exemplificação
Tarefas que se prendem com a activação e o desenvolvimento de conhecimentos da esfera do linguístico-comunicativo		
Metalinguísticas/-comunicativas (TM)	. visam levar o aluno a observar, reflectir sobre, descrever, encontrar regras relativamente à língua sistema, à língua uso e/ou língua cultura; direccionadas ao desenvolvimento de considerações/reflexões sobre o funcionamento da língua, enquanto sistema formal, mas também sobre acto de comunicação que envolvem e dão significados aos enunciados linguísticos; visam o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo sobre a língua.	. exercícios de identificação, correcção e explicitação de erros; exercícios de reflexão sobre as regras da língua, a organização das estruturas discursivas, as intenções comunicativas, os contextos de comunicação, estatutos sociais dos comunicadores; exercícios contrastivos de língua; exercícios de tradução . exercícios de inferência e de explicitação de regras
Comunicação/ produção (TC/P)	. visam levar o aluno a produzir e a usar a língua com fins comunicativos; visam a implicação do aluno numa situação real de comunicação, levando-o a experimentar e a arriscar em língua.	. realização/produção de diálogos (pedidos vários de informação, conversas formais/informais), entrevistas, cartazes publicitários, cartas, anúncios, guiões, debates, simulações, conversas telefónicas, mensagens, apresentações/resumos (a um público), respostas a anúncios, cartas, correio electrónico; resposta a perguntas personalizadas, exposição pessoal (apresentação de ideias, falar/escrever sobre si próprio), explicitação de lacunas de informação, <i>brainstorming</i> , interacção com locutores nativos, recriação de textos, tradução (LM-LE), continuação de textos, ...
Treino (TT)	. aquelas em que o aluno usa a língua para aprender de modo sistemático, tendo como finalidade a sua autonomização, permitindo a interiorização e autonomização de <i>skills</i>	. exercícios estruturais (de associação, classificação, transformação, repetição, microconversão), ditados, cópias, construção de frases, exercícios lacunares, ...
Interpretação (TI)	. aquelas em que o aluno usa a língua para aceder e construir sentido(s); visam desenvolver e activar no aluno estratégias de acesso ao sentido em língua e o levem a utilizar a língua para compreender, interpretar, inferir, construir sentidos diferentes (desenvolvimento de uma agilidade linguístico-comunicativa)	. escolha múltipla, completamento de frases, exercícios de verdadeiro/falso, questionários (orientadores), grelhas de interpretação, exercícios de antecipação de sentido, comparação, formulação e confirmação de hipóteses, reconstituição de textos, tradução (LE-LM), de sinonímia e antinómia, paráfrase, de análise de gráficos, mapas, quadros, de exploração de imagens, ... de intercompreensão
Tarefas que se prendem com a activação e o desenvolvimento de conhecimentos que ultrapassam os da esfera do linguístico-comunicativo – os processuais – ligadas com o desenvolvimento da competência de aprendizagem		
Didácticas (TD)	. aquelas em que o aluno reflecte sobre, avalia ou toma decisões relativamente ao processo de E/A, em que “aprende a ensinar”; tornam transparentes as finalidades do processo de ensinar/aprender	. exercícios de identificação e/ou definição de objectivos, conteúdos de aprendizagem da língua, exercícios de proposta/planificação de actividades, de identificação/ reflexão sobre aspectos a ter em conta na avaliação das aprendizagens (oralidade, escrita,...), exercícios de avaliação/monitorização das actividades, processos e métodos de ensinar
Metaprocessuais (MT)	. aquelas em que o aluno observa, avalia, reflecte sobre o processo que utiliza para aprender, que “aprende a aprender”, ganhando progressivamente consciência dos processos, estratégias, estilos de aprendizagem; processo de aprender e a compreender-se enquanto aprendente	. exercícios de identificação de problemas de aprendizagem, de identificação/reflexão sobre estratégias de aprendizagem, de identificação, reflexão, comparação de estilos de aprendizagem, de auto e hetero-avaliação..., através de questionários (orientadores), de preenchimento de grelhas, de discussão entre pares, de diários de aprendizagem,
Acrescentamos tarefas que, ultrapassando as esferas linguístico-comunicativas e processuais, se prendem com o desenvolvimento da competência existencial (saber-ser, QECR, 2001, e “querer comunicar”, Ferrão-Tavares, 2001)		
Formativas (TF)	. aquelas que marcadamente visam o desenvolvimento da personalidade e das qualidades pessoais do aluno, da sua relação (positiva) com as línguas, seus falantes e as situações de comunicação, ou seja, as atitudes, motivações, valores, crenças; remetem para uma perspectiva social e ética do ensino das línguas, para o plurilinguismo como valor, para o desenvolvimento de uma personalidade intercultural, para a disponibilidade do aluno face ao outro e à diversidade	. exposição pessoal (apresentação de ideias, falar/escrever sobre si próprio e os outros, sobre as línguas e as situações de comunicação, obstáculos e facilitadores, funções e estatutos das línguas ...)

Tipologia das Actividades (adaptado de Almeida, 2001: 36-40 e 2003; Andrade & Araújo e Sá, 1995 e 2002)

